

Les expériences d'intégration professionnelle des enseignants migrants à Montréal

Joëlle Morrissette et Didier Demazière
Chercheurs

Ben Diedhiou et Saïdou Segueda
Assistants de recherche

Rapport de recherche soutenu par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et la Commission scolaire Marguerite Bourgeoys (CSMB)

Université
de Montréal

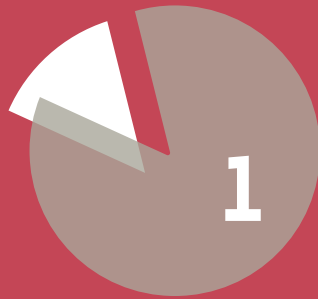
SciencesPo
CENTRE DE SOCIOLOGIE
DES ORGANISATIONS





Sommaire

1. Le contexte de la recherche	3	4. Les résultats de recherche	25
1.1. Des enseignants issus de la migration : un phénomène significatif	4	4.1. La socialisation comme ajustement de pratiques professionnelles	26
1.2. Des conditions particulières d'accès aux emplois	5	4.2. La socialisation comme partage de significations	36
1.3. Les enjeux autour de l'intégration professionnelle des enseignants migrants	9	4.3. La socialisation comme intégration dans une communauté de travail	48
1.4. La question générale de recherche	10	4.4. La socialisation par imposition et obligation : des variations contextuelles limitées	58
2. L'état des savoirs scientifiques	11	4.5. La socialisation par compréhension et adhésion : de fortes variations contextuelles	63
2.1. Première orientation : les difficultés d'intégration des enseignants migrants	12	5. Enseignements et recommandations	74
2.2. Deuxième orientation : l'adaptation des enseignants migrants	14	5.1. Paire les enseignants migrants qui décrochent leurs premiers contrats à des pairs-mentors	75
2.3. Troisième orientation : des processus identitaires marquant la transition professionnelle	15	5.2. Former des groupes de co-développement professionnel	76
2.4. Une nouvelle piste de recherche : le rôle joué par la communauté d'accueil	16	5.3. Favoriser l'observation des pairs en situation de classe	77
2.5. Les enseignements à tirer des écrits scientifiques	17	5.4. Sensibiliser les partenaires de travail aux enjeux de socialisation	78
2.6. L'objectif et les questions de recherche	18	5.5. Revoir l'accès aux conseillers pédagogiques	80
3. La méthodologie	21	5.6. Retisser les liens théorie-pratique	81
		Références bibliographiques	82



Le contexte de la recherche

1.1. Des enseignants issus de la migration : un phénomène significatif	4
1.2. Des conditions particulières d'accès aux emplois	5
1.3. Les enjeux autour de l'intégration professionnelle des enseignants migrants	9
1.4 La question générale de recherche	10



LES ENSEIGNANTS MIGRANTS AU QUÉBEC

Un contexte de pénuries d'enseignants

- Des programmes d'immigration accélérés visent à répondre à des pénuries dans l'enseignement du secondaire (MIDI, 2014), pénuries particulièrement importantes actuellement à Montréal.

Des effectifs significatifs dans les écoles québécoises

- Sur les 50 000 immigrants accueillis au Québec par année (MIDI, 2016), 900 demandent un permis d'enseigner.
- Entre 250 à 450 obtiennent ce permis chaque année (MEES, 2014).
- Entre 1998 et 2009, environ 3000 autorisations d'enseigner ont été délivrées, dont une majorité a débouché sur un recrutement (Niyubahwe & al., 2014).
- Ils représentent 8% du personnel enseignant au niveau primaire et préscolaire (Services Canada, 2015).
- Cette proportion est bien plus importante dans les écoles montréalaises.

Une population qui reste mal connue

- Ces enseignants proviendraient principalement d'Afrique du Nord, d'Europe (France et Europe de l'Est) et d'Afrique de l'Ouest et centrale.
- Ils sont souvent plus âgés que leurs collègues québécois.
- Une bonne proportion d'entre eux sont des hommes, à l'inverse de la dominance actuelle dans la profession (FSE-UdeM, 2012; Tardif, 2013).



LES RÉGULATIONS DE L'ACCÈS AU MARCHÉ DU TRAVAIL

→ Les enseignants migrants doivent faire une demande d'Évaluation comparative des études effectuées hors Québec au MIDI.

<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/formulaires/formulaire-titre/evaluation-etude/>

+ Sur avis positif, ils déposent une Demande de délivrance d'une autorisation provisoire d'enseigner en formation générale au MEES.

Celui-ci leur fournit un Avis d'admissibilité (valide pour 5 ans) conditionnelle à l'obtention d'un permis temporaire d'enseigner nécessitant la réussite d'un examen de français ou d'anglais et la vérification des antécédents judiciaires (MEES, 2015).

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Conditions_autorisation_enseigner_Canada_FR.pdf

+ Lorsque ces conditions sont remplies, les enseignants migrants peuvent commencer à travailler dans les écoles et accepter des contrats de travail.



DIFFÉRENTES DIFFICULTÉS DOCUMENTÉES

- Les enseignants migrants ne maîtrisent pas toutes les démarches nécessaires pour régulariser leur situation, ce qui ralentit leur accès au marché du travail (Charara & Morrisette, 2017) :
 - + Ils auraient des difficultés à obtenir dans un temps raisonnable et sans trop de frais les documents nécessaires de leur pays d'origine pour faire reconnaître leurs diplômes dans leur société d'accueil (Cho, 2013; McIntyre & Jamieson, 2006; Miller, Ochs & Mulvaney, 2010).
 - + Ils obtiendraient des informations contradictoires concernant les instances auxquelles s'adresser pour obtenir le Permis d'enseigner.
- + Ils feraient face à certaines pratiques discriminatoires associées à la trajectoire de qualification (Childs & Ferguson, 2013; Ragnarsdóttir, 2010; Schmidt & Gagné, 2015).
- + Leur méconnaissance des procédures d'embauche les rendrait plus susceptibles aux discriminations de leur société d'accueil.
- + Ils obtiendraient souvent des contrats de travail moins intéressants (ex : tâches composites) et seraient confinés aux classes d'accueil (francisation) car considérés comme des professionnels « ethniques » (Blair & Maylor, 1993).



LES CONDITIONS DE LA STABILISATION PROFESSIONNELLE

Obtenir un Brevet d'enseignement (autorisation permanente)

- Les enseignants migrants doivent suivre 15 crédits de cours obligatoires, dans l'université de leur choix :
 - + 3 crédits sur le système scolaire québécois
 - + 6 crédits sur la didactique
 - + 3 crédits sur l'évaluation des apprentissages
 - + 3 crédits sur l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation/apprentissage
- Seule l'Université de Montréal offre un programme qui rassemble ces cours selon une logique d'appropriation : le Module de qualification en enseignement (MEQ).
- Selon ses données internes (2016), 40% d'entre eux proviennent d'Afrique du Nord, 29% d'Europe de l'Est, 9% du reste de l'Afrique, 4% de la France et enfin 3,5% d'Amérique latine.
- Une offre facultative de stage a été proposée entre 2009 et 2012 par l'Université de Montréal, par l'entremise d'un programme nommé le Certificat de qualification en enseignement (CQE), mais des difficultés à trouver des écoles prêtes à accueillir les stagiaires de ce programme ont conduit à sa fermeture (Provencher et Lepage, 2015).
- Pour compléter la formation théorique, l'Université de Montréal et l'UQAM, entre autres, leur offrent des ateliers complémentaires à orientation pratique.



Acquérir une expérience professionnelle : la période probatoire

→ Des stages ne sont pas exigés en concomitance à cette formation (comme en Ontario), mais lorsque les enseignants migrants décrochent leurs premiers contrats, ils doivent réussir une période probatoire (600 à 900 heures) qui n'est plus exigée aux novices formés au Québec depuis que le baccalauréat est passé à 4 ans. C'est à cette condition qu'ils peuvent obtenir leur Brevet d'enseignement.

Le soutien à l'insertion professionnelle

- Les trois commissions scolaires de Montréal leur proposent des programmes d'insertion professionnelle (Charara & Morrissette, 2017):
 - + CSMB, formation de 3 jours: (1) informations sur les aspects administratifs entourant la profession au Québec et les pratiques usuelles dans les écoles; (2) observation d'une journée dans une classe; (3) suppléance d'une journée dans cette même classe.
 - + CSDL, ateliers sur mesure, notamment un intitulé «Interventions efficaces en classe et la pédagogie à l'École québécoise» qui renvoie à certains enjeux névralgiques de leur intégration dans les écoles.
 - + CSDM, ligne téléphonique de soutien à l'insertion professionnelle pour tous les nouveaux enseignants.
 - + Trousse d'accueil dans plusieurs écoles.
- Le Carrefour national d'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), un organisme du ministère, propose aux enseignants migrants des ateliers spécifiques et l'accompagnement de conseillers pédagogiques spécialisés.



DES ENJEUX ÉCONOMIQUES, ORGANISATIONNELS ET SOCIOCULTURELS

- Les enseignants migrants assurent la croissance et même le renouvellement du personnel enseignant au Québec.
- Ils permettent de faire face à les pénuries d'enseignants qui sévit actuellement, notamment pour certaines disciplines de l'école secondaire.
- Ils serviraient de modèles significatifs pour les élèves issus de l'immigration ou représentants des minorités qui constituent déjà plus de 30% de la population de l'Île de Montréal, de 1^{re} et 2^e générations (Block, 2012; Deters, 2006; Goodson, Thiessen & Bascia, 1997; Phillion, 2003; Wang, 2003).
- Ils posséderaient une certaine «compétence culturelle», i.e. une capacité à adapter leur enseignement au regard des caractéristiques culturelles et/ou aux styles d'apprentissage des élèves minoritaires (Mc Andrew, 1993).
- La plupart possèdent des connaissances théoriques disciplinaires très solides qui servent à leurs pairs dont la formation est moins spécialisée.
- Leur présence dans les écoles reflète les valeurs du vivre-ensemble de l'École québécoise.



COMMENT L'INTÉGRATION DES ENSEIGNANTS MIGRANTS
SE PASSE-T-ELLE AU SEIN DES ÉCOLES MONTRÉALAISES,
AU CŒUR DES SITUATIONS DE TRAVAIL ?

EN D'AUTRES MOTS, COMMENT SONT-ILS SOCIALISÉS ET
SE SOCIALISENT-ILS AUX CONCEPTIONS ET MANIÈRES
DE FAIRE « LOCALES » ?

COMMENT S'Y PRENDRE POUR ÉTUDIER CETTE INTÉGRATION ?



L'état des savoirs scientifiques

2.1. Première orientation : les difficultés d'intégration des enseignants migrants	12
2.2. Deuxième orientation : l'adaptation des enseignants migrants	14
2.3. Troisième orientation : des processus identitaires marquant la transition professionnelle	15
2.4. Une nouvelle piste de recherche : le rôle joué par la communauté d'accueil	16
2.5. Les enseignements à tirer des écrits scientifiques	17
2.6. L'objectif et les questions de recherche	18



/ 2.1. Première orientation : les difficultés d'intégration des enseignants migrants

Plusieurs travaux sont réalisés dans des pays qui accueillent beaucoup d'immigrants dont le Canada, l'Australie, les États-Unis et Israël notamment.

Deux recensions récentes (Morrissette, Diedhiou & Charara, 2014; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013) mettent en lumière :

Des difficultés relationnelles

- **Le rapport aux collègues** : phénomènes de racisme reposant sur des préjugés.
- **Le rapport aux parents** : ces derniers entretiendraient des inquiétudes concernant leurs compétences pédagogiques (approches) et linguistiques (accent). Plusieurs enseignants

migrants n'auraient pas développé l'habitude d'entretenir des relations avec les parents qui, dans leur société d'accueil, occupent une place importante dans le système éducatif et suivent de manière serrée le cheminement scolaire de leurs enfants, alors qu'ils sont à distance de l'école dans leur société d'origine.

- **Le rapport aux élèves** : les relations, héritées de la société d'origine, seraient marquées par la conception hiérarchique relativement aux rôles en classe et par la distance maintenue avec les élèves.
- **Conséquences** : repli sur soi, isolement, image peu valorisante de soi, perte de confiance.



Des difficultés pédagogiques

- Une connaissance limitée de la variété d'approches pédagogiques et de la façon de produire des leçons qui impliquent une part active des élèves, car la plupart ont pratiqué uniquement l'enseignement magistral.
- Une méconnaissance des manières de pratiquer la différenciation pédagogique, car la plupart ont connu des classes relativement homogènes, les élèves les moins «performants» étant rapidement exclus du système de scolarisation.
- Un emploi de l'évaluation des apprentissages pour sanctionner et trier les élèves («écrémage»), aussi pour obtenir les comportements souhaités, notamment une écoute absolue, attentive et silencieuse (moyen de gestion de classe).
- Une méconnaissance des technologies en classe et des manières de les exploiter sur le plan pédagogique, ainsi que des équipements spécialisés (ex : matériels de laboratoire) qu'ils n'ont pour la plupart jamais utilisés dans leur pays d'origine.



/ 2.2 Deuxième orientation : l'adaptation des enseignants migrants

Stratégies visant à se familiariser aux manières de faire locales

- Disposition de «flexibilité» sur la base d'une reconnaissance de son statut de nouveau venu dans une autre culture (Deters, 2006).
- Bénévolat dans les établissements scolaires ou parallèles (Jabouin & Duchesne, 2012 ; Phillion, 2003).
- Implications dans des activités para-éducatives (Charles, 2006) : camps de jour, camps de vacances, associations de quartier, etc.
- Sollicitation du soutien d'un enseignant plus expérimenté, soit un mentor plus ou moins formel (Peeler & Jane, 2005).

Stratégies d'adaptation (coping strategies, Zhao, 2012)

- Utilisation de logiciels de correction grammaticale, mobilisation de ressources en ligne.
- Demande de support à la direction d'établissement.
- Etc.



/ 2.3 Troisième orientation : des processus identitaires marquant la transition professionnelle

Des stratégies différenciées d'acculturation (Duchesne, 2017)

- d'intégration : harmonisation de son identité et de sa culture d'origine aux modèles identitaires et culturels de sa nouvelle communauté ;
- d'assimilation : adoption de l'identité et de la culture de la nouvelle communauté professionnelle et abandon de celles de sa culture professionnelle d'origine ;
- de séparation : refus de modifier son identité et culture d'origine qui met en péril les rapports à établir dans la communauté d'accueil.

Des étapes d'appropriation et d'investissement du rôle professionnel (Niyubahwe, Mukamurera & Jutras, 2014)

- choc de la réalité et perte des repères culturels ;
- désenchantement, soit une étape de remise en question du système éducatif accompagnée de stratégies de survie ;
- prise de conscience de la culture du milieu, soit une étape qui entraînerait une adaptation progressive au plan conceptuel ;
- sentiment de compétence et aisance dans l'exercice du rôle professionnel.



Différents acteurs des milieux professionnels et scolaires mobilisent deux types de stratégies dans leurs interventions visant à soutenir les enseignants migrants dans leur intégration professionnelle.

Des stratégies de recadrage des interprétations

- Aider à comprendre la documentation officielle.
- Redéfinir les rapports de force et d'autorité.
- Légitimer un autre type de relation à l'autre, en particulier à l'élève.
- Clarifier les codes d'interaction de la culture enseignante.
- Redéfinir le rapport à la différence.
- Aider à questionner les implications de ses pratiques.

Des stratégies visant le soutien au passage à l'action

- Mettre les enseignants migrants en contact avec d'autres enseignants.
- Mettre les enseignants migrants en contact avec les ressources des commissions scolaires.
- Modéliser des pratiques (ex : comment employer une grille d'évaluation).



Les enseignants migrants forment un groupe minoritaire très hétérogène ; il convient donc de ne pas généraliser à l'excès les résultats de recherche. Cependant, certaines tendances se dégagent concernant la façon dont on a étudié la question de leur intégration jusqu'à présent :

- Les chercheurs adoptent généralement un angle déficitaire, mettant l'accent sur les difficultés, la non conformité des enseignants migrants aux attentes des milieux de travail de la société d'accueil.
- Ils retiennent surtout une perspective individualisante qui met l'accent sur leurs stratégies personnelles, faisant ainsi porter tout le poids de l'intégration professionnelle sur eux, et reléguant au second rang le rôle joué par les différents acteurs de la communauté éducative (Bertheleu, 2012).

- Les écrits sont surtout prescriptifs par rapport au « vivre-ensemble », occultant ce qui se passe concrètement lorsque les enseignants migrants accomplissent leur travail dans les écoles.
- Ils adoptent une conception critique de l'intégration professionnelle, en surestimant les dimensions négatives et psychologiques (Dupuy & Leblanc, 2001).



L'intégration professionnelle est avant tout affaire d'interactions, notamment entre un groupe minoritaire et un groupe majoritaire, d'où l'intérêt de l'étudier comme socialisation professionnelle, i.e. un processus par lequel de nouveaux entrants acquièrent des habiletés, des routines, des interprétations, des pratiques, des valeurs, des normes, des compréhensions partagées, des identifications pertinentes dans/pour des situations de travail concrètes (Dubar, 1991).

Ainsi, l'**objectif de cette recherche** consiste à éclairer comment se déploie la socialisation des enseignants migrants dans les écoles montréalaises.

Pour y parvenir, il faut comprendre l'environnement de travail, les contextes, les situations concrètes, ce qui conduit à rompre avec la perspective individualisante :

1. prendre en compte toute l'écologie professionnelle ;
2. privilégier des moments de turbulence, de décalage au cœur des relations de travail, car ils renseignent les normes enfreintes et les manières dont elles sont transmises.



PRENDRE EN COMPTE TOUTE L'ÉCOLOGIE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

- Quels rôles jouent leurs différents partenaires professionnels (pairs-enseignants, spécialistes tels l'orthopédagogue, l'éducateur spécialisé, le personnel de soutien tel le concierge ou la secrétaire, les hiérarchies, les conseillers pédagogiques, etc.) et les destinataires du service (les élèves et leurs parents) ?
- Quelles sont les répercussions de l'action collective de socialisation pour l'intégration des enseignants migrants ?
 - + Quels impacts sur leurs pratiques professionnelles ?
 - + Quelles adhésions aux normes et valeurs partagées au sein de leur écologie professionnelle ?
 - + Quels nouveaux rapports au métier développent-ils ? Comment le redéfinissent-ils ? Comment changent leurs représentations de la profession à l'égard du rapport entre personnes, de l'expertise qui compte, de la progression de la carrière et de la construction de la réputation ?
 - + Dans quelles transformations identitaires leurs premières expériences les engagent-elles, le cas échéant ?



PRIVILÉGIER DES MOMENTS DE TURBULENCE, DE DÉCALAGE AU CŒUR DES RELATIONS DE TRAVAIL

- Qu'est-ce qui marque leurs premières expériences dans les écoles montréalaises ?
 - + Quels sont les chocs vécus par les enseignants migrants, leurs étonnements par rapport à leurs expériences professionnelles antérieures ?
 - + Quelles sont les erreurs dans le travail ou les « faux-pas » qu'ils commettent tels qu'interprétés par les autres membres de leur écologie professionnelle ?
 - + À quelles normes ou compréhensions partagées les enseignants migrants se butent-ils ?
 - + Quelles sont leurs stratégies de survie, le cas échéant ?
 - + Quelles ressources trouvent-ils pour s'ajuster ?
- Quelles façons acquises de travailler leur apparaissent non viables dans leur nouveau contexte de travail ?
 - + Quelles ruptures opèrent-ils avec leurs façons antérieures de travailler ?



La méthodologie



/ Une enquête compréhensive et approfondie (Morrisette & Demazière, CRSH et CSMB 2015-2017)

DES ENTRETIENS DE GROUPE :

- Avec 4 enseignants migrants (3 originaires d'Afrique du Nord et 1 d'Europe de l'Est) travaillant à l'école secondaire publique et différents partenaires de travail (4 conseillers pédagogiques, 1 superviseur de stage, 1 direction d'établissement et 1 parent d'élève).
- Les échanges ont été canalisés sur les événements vécus comme étant étonnants par les enseignants migrants et considérés souvent comme des « faux-pas » par leurs partenaires, afin d'appréhender les processus de socialisation en situation et l'intégration dans un nouveau contexte professionnel.
- La ficelle méthodologique de la comparaison (Becker, 2013) a été mobilisée pour favoriser les récits de leurs relations au travail et stimuler leur réflexivité, ici entre leurs expériences professionnelles dans leur pays d'origine et celles dans les écoles montréalaises.

DES ENTRETIENS INDIVIDUELS :

- Avec les mêmes 4 enseignants migrants. Les questions ont porté sur le travail dans leur pays d'origine, le projet migratoire et leurs premières expériences, afin d'apprécier l'ampleur des différences de contexte d'exercice du métier, voire de sa définition même.

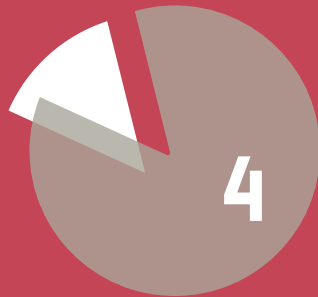


NOMS FICTIFS	PAYS D'ORIGINE	FORMATION INITIALE	EXPÉRIENCE DANS LE PAYS D'ORIGINE	CONTEXTE DE LEUR 1 ^{RE} ANNÉE AU QUÉBEC
Anna	Moldavie	Licence en anglais langue étrangère	3 ans	Abandonne son poste pour suivre son mari dans son projet d'immigration en 2007. Entreprend un programme de formation en enseignement au Québec à l'Université Concordia et obtient son diplôme en 2010. Décroche trois petits contrats en enseignement de l'anglais langue seconde dans trois écoles différentes, totalisant 64% de tâche pour cette 1 ^{re} année.
Aïcha	Algérie	Licence d'enseignement en mathématiques	13 ans	Arrive à Montréal en 2010 avec son mari pour fuir un des problèmes de sécurité dans son pays et offrir un meilleur avenir à leurs enfants. Obtention d'un contrat d'enseignement dans son domaine dans une école privée secondaire avec élèves sélectionnés. Réalise en concomitance les 15 crédits de cours universitaires obligatoires et trois stages optionnels.
Farida	Algérie	Licence en français langue seconde	2 ans	Immigre au Québec en 2012 où elle rejoint son mari qui y travaille déjà. Commence les 15 crédits de cours en septembre et décroche un contrat de 9 mois en octobre dans son domaine, dans une école secondaire située en milieu défavorisé.
Fazia	Tunisie	Maîtrise en sciences naturelles	16 ans	Immigre au Québec avec son mari pour procurer de meilleures perspectives d'avenir à leurs filles. Après 2 ans de bénévolat auprès d'enfants ayant des difficultés en français et en mathématiques, commence la suppléance dans les écoles en même temps qu'elle suit les 15 crédits de cours et commence des stages optionnels. Décroche un contrat de 25% en cours d'année pour enseigner à un groupe de science et technologie de secondaire 4 ; abandonne les stages.



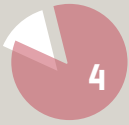
Bien qu'ils viennent de différents contextes nationaux, les enseignants migrants ont plusieurs expériences partagées :

- Enseignement magistraux systématisés, limitant les interactions avec les élèves.
- Valorisation des contenus théoriques et de la mémorisation des connaissances.
- Rapports verticaux et distants aux élèves ; la fonction enseignante impose déférence et respect.
- Emploi de l'évaluation des apprentissages comme levier de gestion de classe.
- Système méritocratique : les élèves moins performants sont écartés du système scolaire dès le primaire.
- Carrière verticale des enseignants : les bonnes performances des élèves leur procurent des avantages pécuniaires (cours privés) et une réputation à l'échelle nationale.
- Expertise sacralisée par la formation initiale ; n'ont pas à suivre d'autres formations en cours de carrière.
- Très peu de contacts avec les parents d'élèves.



Les résultats de recherche

- | | |
|--|----|
| 4.1. La socialisation comme ajustement de pratiques professionnelles | 26 |
| 4.2. La socialisation comme partage de significations | 36 |
| 4.3. La socialisation comme intégration dans une communauté de travail | 48 |
| 4.4. La socialisation par imposition et obligation : des variations contextuelles limitées | 58 |
| 4.5. La socialisation par compréhension et adhésion : de fortes variations contextuelles | 63 |



/ 4.1. La socialisation comme ajustement de pratiques professionnelles

QU'EST-CE QUI CARACTÉRISE CETTE PREMIÈRE DIMENSION DE LA SOCIALISATION ?

- La socialisation professionnelle débouche ici sur des changements et adaptations des pratiques professionnelles et activités de travail : des manières de faire la classe.
- Ces changements résultent à la fois de stratégies de survie adoptées par les enseignants face aux difficultés qu'ils rencontrent et de conseils pratiques délivrés par des partenaires de travail.
- La socialisation vise ici à rendre le travail possible et à le préserver. Elle consiste à adopter des pratiques professionnelles plus opératoires, i.e. viables en contexte, adaptées aux situations de travail.
- Parce qu'elle se joue principalement dans les interactions avec les élèves, ceux-ci ont un rôle central dans cette socialisation, mais d'autres acteurs relayent les pressions au changement comme les parents d'élèves, les directions des écoles ou d'autres professionnels, en dispensant des conseils.
- Et les enseignants migrants modifient des manières de faire afin de préserver la possibilité même de travailler.



LES PREMIÈRES EXPÉRIENCES SONT UNE ACCUMULATION DE CHOCS, FACE À UNE NOUVELLE RÉALITÉ PROFESSIONNELLE.

C'est la première fois:

- Qu'ils ont des budgets de classe ; lorsqu'ils l'apprennent, ils ne savent pas quoi en faire, quelles possibilités s'offrent à eux et comment le mettre au service de la pédagogie (ex : sortie au musée).
- Qu'ils ont à gérer la classe ; ils sont étonnés que les élèves ne leur accordent pas d'emblée déférence et respect en raison de leur fonction. Dans leur pays d'origine, ce sont souvent des surveillants qui s'occupent des très rares élèves dissipés, d'où le fait qu'ils ont tendance au Québec à reléguer les problématiques de gestion de classe aux ressources de l'école.
- Qu'ils ont des responsabilités auprès des élèves en dehors de la classe (ex : surveillances).
- Qu'ils ont à s'occuper des élèves en difficulté en cours de leçon ou en récupération, et même de la compréhension de l'ensemble des élèves lorsqu'ils font la classe.
- Qu'ils ont dans leur classe des élèves qui ont des besoins particuliers ou en difficulté d'adaptation / apprentissage ; ils n'ont jamais entendu parler de dyslexie, de troubles de développement, d'hyperactivité, etc. Dans leur pays d'origine, ces élèves sont pris en charge dans des écoles éloignées, non intégrés dans les classes dites régulières.
- Qu'ils doivent interagir avec des élèves à qui on reconnaît des droits et qui les revendiquent ; ils doivent apprendre à partager le pouvoir, à négocier le travail, à les impliquer activement dans la formulation des règles de classe, etc. Dans leur pays d'origine, les élèves sont soumis à l'autorité du maître, ne répliquent pas, ne réclament pas.
- Qu'ils ont à intéresser les élèves aux activités d'apprentissage.



C'est la première fois (suite):

- Qu'ils ont à faire à des parents impliqués qui assurent le suivi du cheminement scolaire de leurs enfants, alors que dans leur pays d'origine, les enfants sont « confiés » à l'école, les parents s'en remettant complètement à l'autorité du maître.
- Qu'ils doivent corriger les productions et examens des élèves à l'aide de critères qui distribuent les valeurs accordées à différents éléments. D'emblée, ils ont tendance à pratiquer une évaluation sévère des apprentissages, cherchant à retrancher des points au lieu de valoriser différents aspects de la production des élèves. Dans leur pays d'origine, élèves et parents valorisent les enseignants qui sont très sévères.
- Qu'ils doivent établir des relations chaleureuses et étroites avec leurs élèves. Dans leur pays d'origine, la marque du professionnalisme est celle de rapports verticaux et distants, voire d'une certaine froideur.
- Qu'ils doivent considérer les connaissances à enseigner en fonction de leur utilité en contexte (approche par compétences).
- Qu'ils doivent employer des grilles d'évaluation.
- Qu'ils sont dans un système qui valorise le développement continu des compétences professionnelles. Dans leur pays d'origine, au-delà de la formation initiale essentiellement disciplinaire – sans cours de psychopédagogie par exemple –, ils n'ont jamais à suivre d'autres formations. Au Québec, le fait de s'inscrire à une formation est perçu par eux comme étant une preuve d'incompétence.
- Qu'ils ont à parler de leur développement professionnel avec leurs hiérarchies (supervision pédagogique). Dans leur pays d'origine, celles-ci sont assez distantes du quotidien des enseignants.
- Qu'on leur propose l'aide de conseillers pédagogiques qu'ils associent à tort au Québec aux inspecteurs qui pouvaient mettre fin à leur carrière sur simple observation.



LE CHOC DE LA CLASSE : UNE RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVES DÉSTABILISANTE

Dans les premiers temps, les enseignants migrants ne parviennent pas à enseigner, tant les élèves ont des conduites incompatibles avec leurs attentes et leurs propres manières de faire. Pour eux les élèves perturbent la classe, chahutent, n'écoutent pas :

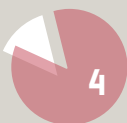
«au départ quand je rentrais dans une classe je trouvais que c'était bruyant. Je trouvais ça agressant. C'est comme un manque de respect»

Aicha

Ils sont donc confrontés à un échec, leurs routines, reposant sur une écoute attentive et silencieuse, s'avérant inopérantes.

Ils caractérisent les élèves comme «intrusifs», «inattentifs», «indolents». Cela signifie qu'ils ne peuvent mobiliser le modèle de l'enseignant qui leur est familier, i.e. celui qui est la figure d'autorité, qui détient le savoir, qui suscite respect et crainte, qui peut manier la sanction à tout moment.

À travers leurs conduites, les élèves sont ainsi la première source de déstabilisation des routines professionnelles acquises dans le pays d'origine et tenues pour évidentes et efficaces.



LE CHOC DE LA CLASSE : UNE RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVES DÉSTABILISANTE

Les relations au sein de la classe sont moins ritualisées et plus fluides que ce que les enseignants migrants ont vécu. Les élèves imposent à la relation avec les enseignants un caractère «familier» ou «décontracté»: ils les questionnent sur leur vie personnelle, veulent faire des selfies avec eux et recherchent les contacts physiques, spécialement dans le primaire et le 1er cycle du secondaire :

«c'est décontracté, l'élève vient, il vous prend dans ses bras, il blague avec vous, fait des photos avec vous, etc.»

Farida

Les anticipations des enseignants sont décalées: migrant dans un pays plus riche et développé, ils s'attendent à avoir des élèves plus performants, studieux et disciplinés. Ils ignorent la perspective inclusive adoptée au Québec, avec l'intégration dans les classes ordinaires des élèves ayant des problématiques de tous ordres qu'ils voient comme «*des handicapés*» (Aicha), selon les représentations convenues dans leur pays d'origine. Ils font aussi l'expérience pour la première fois d'une classe hétérogène au plan des performances scolaires et des appartenances ethnoculturelles dans les écoles publiques.



ADAPTER SES PRATIQUES AUX ÉLÈVES... POUR POUVOIR TRAVAILLER

Au fil du travail quotidien, la compréhension que les enseignants acquièrent des exigences de leur activité s'enrichit. Les échecs jouent un grand rôle dans ce processus, car ils signalent la nécessité de s'adapter, comme nous l'avons vu précédemment.

Face aux attitudes des élèves, les ressources mobilisées antérieurement (telle la menace de faire un contrôle des connaissances) s'avèrent inopérantes, et plus globalement les réactions intransigeantes sont inefficaces. Il faut donc «*arrêter d'être autoritaire*» (Fazia).

Par leurs conduites, les élèves manifestent des attentes à l'égard de l'enseignant et cadrent la relation. Et les enseignants ajustent leurs pratiques afin de pouvoir travailler :

«Surtout ce que j'ai appris également, c'est que j'ai été une enseignante assez sévère [...] et j'ai appris à être un peu plus proche de mes élèves, à parler de moi, de mes filles [...]. Et je crois que ça m'a assouplie, ça m'a rapprochée de mes élèves. Et je crois que la communication est meilleure actuellement. Je suis moins ennuyeuse en classe, j'essaie de créer un peu d'ambiance pour que les élèves aiment la matière aussi».

Fazia

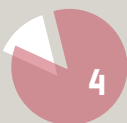


PRESSIONS ET CONSEILS DES PARTENAIRES DE TRAVAIL

Il est fréquent que les élèves se plaignent de leur enseignant auprès de leurs parents. Ceux-ci n'hésitent pas à intervenir auprès des enseignants, ce qui tranche encore avec le pays d'origine des enseignants migrants où les parents « sont loin » (Farida) et n'interfèrent jamais dans le travail enseignant. Une mère d'élèves raconte :

« Il (un enseignant venant d'Arménie) est arrivé dans la classe, une classe pas facile. Il y a de plus en plus de cas problématiques d'autistes de différents niveaux [...] il y a même un cas où un élève qui était debout sur le pupitre et se battait avec les autres élèves. Lui [l'enseignant] est arrivé, puis il criait plus fort, ce qui fait que à celui qui gueule plus; ça a été 'je crie, je crie, je crie'. Les autres élèves n'aimaient pas ça, ils se demandaient ce qui se passait [...] Ma fille est arrivée à la maison en disant 'tu sais monsieur Moustapha, il crie tout le temps' [...] Là elle était comme scandalisée puisqu'elle entendait crier [...] au primaire, ça prend des papas et des mamans enseignants; ça prend des gens qui se mettent à la place de ces enfants-là; et il m'a dit 'tu sais, je connais ma matière'; là je lui ai dit 'je ne remets pas en doute comment vous êtes côté de l'enseignement et tout ça, sauf que c'est peut-être la technique et l'approche' ».

Geneviève, parent d'élève



PRESSIONS ET CONSEILS DES PARTENAIRES DE TRAVAIL

Des conseils pratiques sont aussi dispensés par les directions des écoles, souvent après une interpellation par un parent. L'échange direct ou la réunion tripartite permettent alors de poser un diagnostic partagé et de formuler des recommandations, notamment à l'intention de l'enseignant migrant, tel que l'évoque ici un parent d'élèves :

« La rencontre avec le directeur a mis des attentes plus claires [...] envers nous en disant que de notre côté, il fallait arrêter de mettre trop de pression sur notre fille [...] et du côté de l'enseignante, c'est d'avoir une approche un peu plus maternelle, d'essayer d'aller la chercher, parce que ma fille se sentait vraiment mise de côté par rapport aux autres »

Geneviève, parent d'élève

La direction adopte souvent le rôle de relais des prescriptions ministérielles, comme l'évoque ici une directrice qui rapporte des moments de supervision pédagogique auprès d'enseignants migrants :

« Quand je parlais tout à l'heure de manque de connaissance du programme et de l'évaluation, c'était ça; on faisait beaucoup de travail sur la Progression des apprentissages; je voyais aussi le type de texte en français qui était enseigné [dans leur classe]; je disais 'non non, ça c'est la 3^e secondaire, vous êtes en 1^{re}!' ; 'Oui mais leur culture [générale]', me répondaient-ils; je leur ai dit 'vous ferez l'enrichissement une fois que vous aurez fait le programme; vous devez respecter le contenu; c'est prescrit' »

Lucie, directrice d'établissement



PRESSIONS ET CONSEILS DES PARTENAIRES DE TRAVAIL

Les conseillers pédagogiques aident aussi les enseignants à ajuster leurs pratiques en classe, après avoir été sollicités par les directions d'établissement. Souvent, ils n'interviennent pas sur le plan de la matière, mais davantage de la pédagogie et des aspects qui touchent à la gestion de classe comme le rapport entre enseignant et élèves. L'un d'eux raconte dans quel contexte il est souvent amené à intervenir auprès d'enseignants migrants :

« Parfois c'est une incompréhension sur l'attitude des élèves beaucoup [...] Le malaise s'installe [...] ça peut sembler parfois comme s'il n'y avait pas de communication et c'est dans ce contexte-là souvent. C'est souvent beaucoup de rassurer. Les enseignants s'y connaissent dans leur discipline, ils ont l'expérience, mais c'est beaucoup relié au contexte nouveau.

Question : Donc toi tu es interpellé à titre de conseiller pédagogique en mathématiques, mais si je comprends bien, en discutant avec l'enseignant, souvent ce qui était ciblé, c'était par exemple la relation avec les élèves ou l'attitude ?

Réponse : Oui souvent c'est ça. Admettons que ça ne fonctionne pas dans le cours de maths ; ça ne veut pas dire que c'est une raison mathématique, ça peut être une raison de gestion de classe pris au sens très large ».

François, conseiller pédagogique



CONCLUSIONS

- À travers la socialisation professionnelle, les enseignants modifient un large éventail de pratiques et de routines professionnelles acquises antérieurement, en réaction aux chocs de leurs premières expériences.
- Pour une part, ils prennent l'initiative de ces changements, en réaction aux conduites des élèves qui tendent à rendre leur travail impossible.
- Pour une autre part, des partenaires leur délivrent des conseils et recommandations, qui aident à décoder des composantes implicites de l'activité enseignante, surtout celles qui concernent les relations avec les élèves.
- Progressivement, les enseignants migrants adoptent les ficelles du métier, du métier tel qu'il est exercé en contexte québécois.
- Ces micro-ajustements inaugurent aussi une redéfinition du métier d'enseignant, et conduisent vers une autre dimension de la socialisation professionnelle dans laquelle c'est la signification même du métier qui est en question.



QU'EST-CE QUI CARACTÉRISE CETTE DEUXIÈME DIMENSION DE LA SOCIALISATION ?

- La socialisation professionnelle débouche ici sur des évolutions du sens attribué au métier d'enseignant, et ces significations ne se réduisent pas aux pratiques professionnelles.
- Elles désignent des manières de concevoir ce que doit faire un enseignant et ce qu'il doit être, des définitions des objectifs de son travail.
- Ces significations ne sont pas purement personnelles. Elles sont inscrites dans des cadres de travail, organisées par des normes et institutions et leurs acteurs.
- Les échanges avec des partenaires de travail, en particulier avec les pairs et d'autres professionnels éducatifs, jouent ici un rôle déterminant.
- Ces échanges permettent d'explicitier les significations attribuées par chacun au travail enseignant, d'identifier des décalages avec les rôles hérités, de prendre conscience de la nécessité de réduire ces décalages, de partager des conventions implicites qui délimitent le rôle professionnel.



ÊTRE ENSEIGNANT, CE N'EST PAS SEULEMENT ENSEIGNER

Les enseignants migrants perçoivent progressivement que leur métier ne se réduit pas à maîtriser et dispenser un savoir disciplinaire aux élèves. Car ils sont confrontés à d'autres attentes, nouvelles pour eux, qu'ils découvrent au fil de leur travail, notamment :

- Réfléchir de manière critique à leur propre activité et chercher des moyens de l'améliorer :

«C'est aussi réfléchir sur ce que tu as enseigné [...] qu'est-ce que tu peux améliorer, qu'est-ce que tu peux apporter de nouveau»

Aicha

- Placer au centre de leur activité la relation avec les élèves, qui apparaît aussi importante que la transmission de connaissances proprement dite :

«Il fallait que je donne l'académique, que je donne le relationnel, vraiment je suis dans la classe et il faut que je fasse tout».

Farida

- Faire des parents des partenaires de leur travail :

«J'avais une élève qui s'absentait beaucoup, mais je ne comprenais pas pourquoi; à chaque fois je consignais les présences et les absences; j'ai signalé ses absences répétées et un de mes collègues m'a dit 'avise ses parents; essaie de voir avec eux les raisons'; donc c'est là que j'ai parlé avec les parents et j'ai su la cause»

Fazia



ÊTRE ENSEIGNANT, CE N'EST PAS SEULEMENT ENSEIGNER

Ces autres dimensions du travail enseignant, tel qu'il est et doit être pratiqué dans leur nouveau contexte de travail, engagent des relations avec toute une série de partenaires de leur environnement professionnel proche.

La proximité des divers intervenants dans l'école :

« La relation entre les élèves et les enseignants, entre enseignants, entre les enseignants et la direction, c'est toujours avec 'tu' et le prénom; pour moi, c'est difficile; à vrai dire, jusqu'à maintenant, je m'adresse à la directrice avec «vous» et «madame»; je ne peux dire «Nathalie», je ne peux pas »

Anna

La perspective inclusive, le rapport à la différence :

« J'ai appris que je ne devais pas porter de jugement parce qu'ici les enfants sont tous égaux qu'ils aient ou non un handicap; ils sont dans la même école [que les autres], contrairement à chez nous; donc j'ai appris à travailler en différenciation, c'est-à-dire que ce que j'attendrai de cet enfant ne sera pas la même chose que pour les autres enfants; donc j'avais des enfants qui étaient super doués et des enfants qui l'étaient moins, qui travaillaient moins; les exigences n'étaient pas les mêmes; donc l'évaluation n'était pas la même »

« j'ai surtout appris des enseignants en adaptation scolaire, plus qu'avec les autres collègues de la matière, le langage est très soigné, propre et clair aussi; [...] il y a une certaine simplicité dans la façon de présenter les choses ou de parler de ces élèves; et comment ils les définissent; j'ai trouvé cela super important; pour nous qui sommes issus de l'immigration c'est bien qu'on nous apprenne ça »

Aicha



ÊTRE ENSEIGNANT, CE N'EST PAS SEULEMENT ENSEIGNER

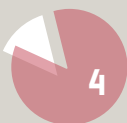
La valorisation de différents aspects des tâches réalisées par les élèves (évaluation critériée) :

«oui il y a le critère respect du thème, respect de ce qu'on lui demande et ça compte [...]»

Anna

«la grille [d'évaluation] favorise la réussite de l'élève; on essaie de l'aider avec la grille, alors que dans ma tête, même si tu as bien compris mais lorsque je lis c'est plein de fautes d'orthographe et que la syntaxe est déformée; là ça ne fait pas de sens; pour moi c'est un échec; alors que selon les grilles, non, ça peut donner comme 65-70% facilement.»

Farida



METTRE LA RELATION (AVEC LES ÉLÈVES) AU CENTRE DU MÉTIER

Puisque les actes d'autorité sont peu acceptés et peu efficaces, les enseignants migrants sont conduits à reconsidérer leurs relations avec les élèves. Plus, ils sont amenés à valoriser des dimensions relationnelles de leur activité. En affirmant que «*la première chose c'est la relation*» (Fazia), une enseignante synthétise cette recomposition du rôle professionnel.

Accorder une plus grande importance à la relation avec les élèves signifie qu'elle n'est pas réductible à la distribution des rôles et qu'elle doit être développée et construite en situation. Cela signifie aussi une modification du statut de l'enseignant dans le sens d'un affaiblissement de sa position hiérarchique :

«Donc le système, il est complètement différent. La relation avec l'élève est complètement différente. Ici c'est établi comme une relation humaine [...] Il faut vraiment que l'élève se sente à l'aise à l'école, dans le cours, dans sa classe. Il doit se sentir comme un individu avant d'être élève. La hiérarchie-là d'élève et enseignant n'existe pas»

Farida



METTRE LA RELATION (AVEC LES ÉLÈVES) AU CENTRE DU MÉTIER

Cette redéfinition du métier est guidée et suscitée par les conseils de pairs expérimentés, qui en rendent l'importance explicite :

« Quand j'ai fait mon stage la première fois, l'enseignante qui m'a reçue comme stagiaire m'a dit : 'tu es trop focalisée sur l'enseignement parfois; tu dois oublier que tu es l'enseignante et devenir une amie. Si tu vois qu'il y a comme une dynamique négative dans ta classe, arrête d'enseigner, parle d'autre chose. Parle par exemple de toi, de ta vie personnelle' [...] J'ai dit quoi?! ma vie personnelle?! [...] 'Oui', elle m'a dit 'ici c'est normal' [...] Parfois c'est comme si tu deviens une actrice. Au début tu es comme une actrice et maintenant ça devient comme de plus en plus naturel »

Anna

Ces évolutions ont aussi des conséquences sur les façons de faire son métier et sur les pratiques concrètes de travail, comme l'indique cette enseignante :

« Il y a beaucoup de changements dans ma personne, dans ma façon de voir les choses. Ce n'est plus l'académique-là qui est privilégié, c'est plus la relation humaine. C'est plus partager de bons moments avec mes élèves, avec les parents de mes élèves. J'ai des parents maintenant qui viennent à la fin de l'année qui me font des câlins. Ils me donnent des cadeaux parce que j'étais à l'écoute de leur enfant. Ça n'a rien à voir avec l'académique, c'est juste que j'écoute et j'appelle »

Farida



DONNER LA PRIORITÉ À L'ÉPANOUISSEMENT DES ÉLÈVES

Les enseignants migrants découvrent aussi combien les finalités du système éducatif, et conséquemment leur propre rôle professionnel, sont différents, ce qui exige d'importantes adaptations. Ainsi leur mission ne peut plus être de «*sortir une élite parmi les élèves*» (Aicha), et par conséquent d'effectuer des classements et des sélections, et de concentrer son attention sur ceux qui réussissent le mieux. L'hétérogénéité des classes, et les obligations qu'elle impose en termes de gestion de classe, conduit à invalider cette conception du mandat professionnel.

L'explicitation d'objectifs alternatifs, correspondant aux finalités du système éducatif québécois, émerge d'échanges avec d'autres professionnels de l'enseignement.

Les enseignants sont ainsi amenés à valoriser et donner la priorité à l'épanouissement des élèves :

«ici c'est plus pour favoriser l'élève, c'est plus pour l'aider»

Anna

«je dois établir la relation pour qu'il (l'élève) aime faire ce que je lui donne, c'est ça la difficulté»

Farida

«c'est comme ça que tu te dis que l'École québécoise, c'est plus pour le bien-être de l'élève»

Aicha



ÉVALUER LES ÉLÈVES, CE N'EST PAS LES SANCTIONNER

L'évaluation des élèves est propice à la production de jugements et de classements, et donc à la mise en lumière dans les pratiques enseignantes de normes implicites en matière de réussite ou d'échec. Aussi l'évaluation des élèves est une épreuve particulière pour les enseignants migrants, dans laquelle leur socialisation affleure de façon plus manifeste et opère également de manière plus intense à travers des échanges avec des partenaires de travail (parents, pairs, directeurs d'établissement ou conseillers pédagogiques) qui explicitent ces conventions tacites.

Invariablement, les enseignants migrants attribuent des notes plus basses que les standards en vigueur, car ils s'appuient sur les conventions de leur pays d'origine.

Or, les notes basses sont mal acceptées par les élèves et leurs parents, qui y voient une sanction injustifiée au regard des conventions partagées. Certains s'adressent alors à l'enseignant pour tenter d'obtenir une réévaluation de la note ou sollicitent l'arbitrage de la direction. La réclamation est un vecteur de diffusion des normes, car elle est en tant que telle le signe d'une transgression et parce qu'elle provoque des échanges conduisant à rendre plus explicites des conventions implicites.



ÉVALUER LES ÉLÈVES, CE N'EST PAS LES SANCTIONNER

L'évaluation provoque donc des protestations et des conflits de normes, et elle fait l'objet d'échanges entre pairs. Cela permet d'explicitier ce qui est attendu, et d'ajuster les pratiques afin d'éviter d'autres réclamations à l'avenir. C'est ce qu'explique une enseignante rencontrée lors de notre enquête :

« Par exemple je lui (un pair enseignant) montrais les notes des évaluations et je lui demandais si c'était correct, s'il y avait trop d'élèves en échec. Il m'a dit: 's'il y a trop d'élèves en échec ça ne marche plus là, il faut que tu revoies un peu tes évaluations' [...] donc il essayait de me guider un tout petit peu pour que je n'aie pas également de problème avec la direction. »

Fazia

QUESTION : Donc vous lui avez montré les évaluations des élèves... quand vous dites plusieurs en échec, ça peut être combien ?

« Au début j'étais un peu trop sévère et donc je dirais la moitié [de la classe]. Il me disait: 'attention ça ne marche plus, donc revois un peu pourquoi il y a autant d'élèves qui sont en échec' [...] »

Fazia

QUESTION : Est-ce qu'il vous a donné des conseils par rapport à la façon de vous ajuster ? Par exemple est-ce qu'il vous a dit que c'était votre appréciation qui était peut-être sévère ou que c'étaient vos évaluations qui étaient problématiques ?

« Oui il a regardé les évaluations que je faisais et il m'a dit de les égaliser, que par exemple telle question était trop difficile. »

Fazia



ÉVALUER LES ÉLÈVES, CE N'EST PAS LES SANCTIONNER

Les activités d'évaluation sont l'objet d'ajustements à travers une multiplicité d'échanges qui incitent les enseignants à faire évoluer leurs pratiques en conformité avec des critères formalisés de jugement et au-delà une conception structurante du travail enseignant, orientée vers l'évitement de l'échec pour le plus grand nombre plutôt que vers la réussite d'une minorité.

L'enjeu de ce processus affecte la définition des finalités de l'enseignement et il configure une conception du métier d'enseignant que les novices doivent endosser. C'est bien l'appropriation, malaisée ici, de ce métier que raconte cette enseignante en narrant comment ses évaluations sont mises en discussion dans des moments de formation avec des conseillers pédagogiques :

« Je reviens juste par rapport aux séances de formation qu'on fait pour la correction ou l'élaboration des examens, parce que même en français on fait ça [...] on venait avec du matériel mais le matériel, c'est la grille d'évaluation qu'on a à l'école avec la copie de l'élève. Alors lui [le conseiller pédagogique] il regarde la production écrite, il dit ça arrive à 70 ou à 72%. Mais pour moi c'est 50%. Aïcha dit qu'elle a besoin de moyens : j'ai besoin d'une grille d'évaluation. Pour moi ce n'est pas cela le plus important. Pour moi c'est ma conception de la production écrite de l'élève. Moi je lui donne 50-55% alors que le conseiller dit : 'mais cet élève, tu sais il peut passer ; il est à 65-70%'. La première fois dans ma tête, ça provoque le doute même si je ne l'ai pas manifesté, ça me déstabilise »

Farida



CONCLUSIONS

À travers la socialisation professionnelle, les enseignants apprennent à redéfinir les situations qu'ils rencontrent dans le cadre de leur travail. Les explications fournies par plusieurs acteurs de leur entourage les aident à les décoder, les recadrer selon les compréhensions partagées dans le milieu scolaire québécois, rendant ainsi leurs interventions plus fonctionnelles.

Ainsi, ils reconsidèrent les rapports d'autorité en classe, conseillés par tous leurs partenaires de travail de travailler à la relation avec leurs élèves, afin de pouvoir enseigner le programme. Plus, ils y découvrent aussi pour eux-mêmes un plaisir, «*une détente*» (Aïcha) en classe qui tranche avec le caractère très formel et strict de l'atmosphère qu'ils ont connue dans leur pays d'origine. En outre, lorsque leurs relations aux élèves s'améliorent, ils apprennent à y trouver une valorisation.

Également, les enseignants migrants en viennent à poser un nouveau regard sur ce qu'ils définissaient comme des élèves « *paresseux*» ou «*handicapés*»; avec les spécialistes de leur entourage, ils découvrent tout un monde de diagnostics posés par des spécialistes auxquels correspondent des interventions spécifiques. Ils apprennent par conséquent à opérer une différenciation pédagogique liée à l'hétérogénéité des classes et à la perspective inclusive.

Graduellement, ils se détachent des finalités du système méritocratique qu'ils ont jadis connu et donnent sens à leur métier, et apprennent à redéfinir celui-ci dans le sens d'une aide à la réussite du plus grand nombre.

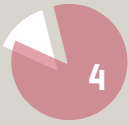


CONCLUSIONS (SUITE)

L'appropriation et surtout le partage de certaines significations semblent prendre davantage de temps pour les enseignants migrants, car elles confrontent des représentations très ancrées dans la vie scolaire mais également sociale de leur pays d'origine.

C'est que l'enjeu est de redéfinir leur métier dans le sens d'une aide à la réussite et non d'une sélection scolaire. D'une part, la conscientisation des effets de leurs pratiques différenciées et les rétroactions des élèves jouent un rôle important dans ce processus. D'autre part, l'explicitation par l'entourage professionnel des raisons sociohistoriques ayant conduit la société québécoise à privilégier ces orientations constitue une offre de significations qui facilite la transformation de leurs représentations de leur rôle premier.

Également, apprendre à s'inscrire dans une démarche de développement professionnel continu nécessite du temps, car pour eux, un professionnel est celui qui projette une image de maîtrise parfaite. Cela nécessite peut-être surtout une stabilité dans l'emploi. En situation de précarité, les enseignants migrants sont peu enclins à parler de leurs difficultés – en particulier à leurs hiérarchies et aux conseillers pédagogiques qu'ils associent à des inspecteurs – et à réclamer de l'aide (formations, etc.) pour y pallier.



/ 4.3. La socialisation comme intégration dans une communauté de travail

QU'EST-CE QUI CARACTÉRISE CETTE TROISIÈME DIMENSION DE LA SOCIALISATION ?

- La socialisation professionnelle débouche ici sur une intégration, plus ou moins forte selon les cas, dans le groupe de pairs.
- Cette intégration suppose d'avoir renoncé à ses routines de travail et redéfini son métier en lui associant des finalités différentes. Elle passe aussi par l'investissement d'une identité professionnelle différente de celle qui est héritée de l'expérience acquise dans le pays d'origine.
- Les professionnels de l'éducation jouent un rôle fondamental dans le développement de cette troisième dimension de la socialisation, qui passe par une bonne insertion dans les contextes locaux de travail.
- Le point d'aboutissement se traduit par l'appropriation d'un métier largement différent des identités héritées.



UNE POSITION INITIALE DE RELATIF ISOLEMENT

Les enseignants migrants soulignent tous combien il leur a été difficile à leur arrivée de nouer des relations avec leurs collègues.

Cela peut s'expliquer par le fait qu'étant des remplaçants temporaires, ils étaient amenés à quitter l'établissement à plus ou moins brève échéance.

Pour ceux qui ont eu des contrats, l'isolement résulte du fait qu'ils devaient travailler pendant tous les temps disponibles de la journée (récréation, pause du diner) pour «y arriver» : les conditions d'exercice de l'activité sont éprouvantes et exigent un surcroît d'efforts personnels.

Mais ils ont ressenti un isolement les contraignant à «se débrouiller tout seul» (Aicha); plusieurs ont dit que personne n'est venu vers eux ou même n'a répondu à leurs salutations (contexte de suppléance à la journée), réalisant ainsi qu'ils devaient prendre l'initiative des relations :

«il faut aller vers les autres, c'est ce que j'ai appris, il ne faut pas être gênée»

Farida

Ainsi leur intégration dans leurs contextes locaux de travail, et partant les conditions pouvant favoriser une appropriation du métier tel qu'il est défini dans les écoles québécoises, sont fragiles.



DES ACTEURS CLÉS INATTENDUS

Si la position initiale des enseignants migrants est aux marges des collectifs au sein des écoles, quelques acteurs spécifiques, comme les secrétaires et les concierges, apparaissent de manière récurrente comme des ressources précieuses pour accéder à des informations pratiques sur le fonctionnement de l'établissement (la topographie, les procédures administratives, les règles de gestion des flux d'élèves, etc.).

« On m'a dit une chose : si tu crées le lien avec la secrétaire... mais le lien c'est quoi ; ce n'est pas lui apporter des cadeaux ; ce n'est pas de la corruption ; mais c'est plutôt un échange de conversation, de communication ; elle te donnera beaucoup d'informations sauf si elle est réticente parce que ça reste un être humain ; donc si tu ne reçois pas de la réticence, tu recevras que de l'information »

Aicha

Ces interlocuteurs-clés sont reconnus comme étant si importants que circule dans toute la sphère éducative l'adage, érigé en règle de sagesse, selon lequel il convient de s'en faire des alliés.

« Au public ici, la liberté de circuler, tu passes, les élèves ne s'excusent pas, ils peuvent même te toucher, etc. ; mais nous, on avait l'écart-là, une distance entre l'adulte et l'élève ; ce qui m'a le plus aidée, c'était la secrétaire ; on m'a donné la ficelle 'si tu t'entends avec la secrétaire...' ; c'était vrai ! »

Aicha

QUESTION : Qui vous a dit cela ?

La secrétaire et le concierge d'habitude, deux personnes qui sont vraiment importantes, plus importantes que le directeur

Anna

Tout le monde, même à la commission scolaire on le disait

Aicha

Si vous êtes aimé par ces deux personnes, si vous arrivez à sympathiser avec ces deux-là, tout fonctionnera bien.

Aicha



L'INSÉCURITÉ DANS LES RELATIONS QUOTIDIENNES DE TRAVAIL

La hiérarchie statutaire organisait les relations de travail dans leur pays d'origine : les directions sont distantes et craintes et les enseignants ont des prérogatives variables en fonction de leur ancienneté et prestige ; de manière informelle, les rapports de genre cadraient aussi certaines prérogatives, dont celle du droit de parole. Dans les écoles québécoises, l'expérience est celle du tutoiement généralisé, y compris avec les supérieurs hiérarchiques, ce qui déconcerte les enseignants.

Cette moindre visibilité des rapports de pouvoir et d'autorité dans les relations quotidiennes de travail est une source d'insécurité qui déstabilise les repères permettant de définir le travail bien fait :

« Mais ici la directrice était tout le temps présente sur le terrain ; c'est comme une famille, il n'y a pas de hiérarchie [...]. Et je ne comprenais pas cela : est-ce que c'est vraiment une famille ou bien il y a un autre code parce que quand même il y aurait une hiérarchie ? Il devrait y en avoir quelque part là, mais comment ça se manifeste cette hiérarchie ? Je vois ma directrice me sourire, elle m'accueille bien, mais dans le cas où je ferais une erreur, comment cela va-t-il se manifester ? »

Farida

Pour s'aligner sur les valorisations de leur nouveau contexte de travail, ils sont obligé de faire des adaptations d'ampleur, résumées en une formule frappante par une des enseignantes :

« Mon rapport horizontal s'est développé et mon rapport vertical s'est effondré »

Fazia



UNE EXIGENCE DE PARTICIPATION À LA COMMUNAUTÉ DE TRAVAIL

En dépit des difficultés à décrypter le fonctionnement des relations de travail, les enseignants perçoivent aussi des attentes fortes de participation à des activités collectives en marge du travail en classe, en contraste avec ce qu'ils ont vécu dans leur pays d'origine où ils faisaient uniquement la classe.

«c'est plus le social avec les collègues qui est mis de l'avant»

Farida

QUESTION : ce qui n'était pas comme ça dans votre pays ?

«non»

Farida

«ça n'a rien à voir!»

Anna

Pour être pris en considération et pour être reconnu comme un pair, il faut également «*s'intégrer à l'équipe*», «*se faire connaître davantage*» (Farida).

Cela suppose de s'impliquer dans les activités collectives, depuis les plus ordinaires et informelles comme le lunch, les 5 à 7, jusqu'à des activités éducatives complémentaires aux cours (inciter les élèves à participer aux marathons et y participer soi-même), en passant par des activités bénévoles permettant d'améliorer le fonctionnement de l'école («*je fais du commerce équitable avec des collègues, on vend du chocolat [...] vers la fin, j'ai su que c'était apprécié de ma part que je fasse ça*») ou les activités rituelles qui scandent l'année (participer aux fêtes :

«je porte un chapeau de Papa Noël quand la Noël approche»

Farida



RÉÉVALUER LA RÉUSSITE PROFESSIONNELLE

Dans les systèmes éducatifs qu'ils ont connus jadis, l'enseignant qui réussit est celui qui parvient à avoir une carrière ascendante. Celle-ci est adossée à la «réputation» ou au «prestige» des enseignants (Anna / Fazia), qualités qui dépendent de la réussite de leurs élèves aux concours nationaux, et autres prix d'excellence scolaire.

Ceci permet d'obtenir des classes de meilleur niveau («*car les parents veulent que leur enfant soit dans la classe de cet enseignant*» Anna), et plus avancées dans le système éducatif («*tu avances; donc pour arriver dans une classe en terminale si tu as le quota en taux de réussite*» Aicha).

Et cela permet aussi d'améliorer ses revenus car ces enseignants réputés les meilleurs sont sollicités par des parents pour dispenser des cours particuliers.

Par contraste, dans les écoles québécoises, la réussite scolaire des élèves est mesurée à l'échelle des écoles, ce qui nourrit des palmarès d'établissements et non des réputations d'enseignants. Et elle n'est pas récompensée par des rétributions des enseignants, puisqu'en donnant de la visibilité aux établissements elle est surtout associée aux directions de ceux-ci.



RÉÉVALUER LA RÉUSSITE PROFESSIONNELLE

Les enseignants migrants découvrent, non sans malaise, que leur valeur professionnelle n'est pas indexée sur la réussite des élèves, et elle n'est pas cristallisée dans une réputation ou l'accès à des rétributions spécifiques.

« Ici ce sont les enseignants qui travaillent, mais lorsqu'il y a un taux de réussite élevé, c'est grâce à monsieur le directeur, c'est grâce à madame la directrice. »

Farida

QUESTION : Et qu'est-ce qui vous fait dire ça ?

« C'est ce que je remarque [...] ce sont les enseignants qui exécutent les projets éducatifs des directeurs au sein d'une école, ce sont eux qui font le gros du travail, mais lorsqu'on parle de réussite et tout ça, on nomme plus la direction de l'école [...] »

Farida

« On ne nomme jamais l'enseignant ou les enseignants. »

Fazia

« Oui on ne les nomme pas les enseignants, on les nomme rarement. »

Farida

« On nomme l'école. [...] Comme je dis, les enseignants ne sont pas nommés, c'est juste l'école en général. »

Anna

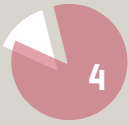


RÉÉVALUER LA RÉUSSITE PROFESSIONNELLE

Moins qu'un acquis stabilisé, la réussite professionnelle de l'enseignant apparaît comme un processus exigeant une mobilisation continue. C'est ainsi qu'ils s'étonnent des nombreuses offres de formation continue mises à leur disposition, des obligations à en suivre, des propositions d'accompagnement offertes par les conseillers pédagogiques, des invitations à développer une réflexion sur leurs pratiques dans le cadre du mandat de supervision pédagogique de la direction, etc.

Ces ressources rencontrent une adhésion limitée, dans la mesure où elles sont interprétées comme le signal d'un déficit de reconnaissance de leur expertise, consacrée pour eux par leur formation initiale.

L'appropriation du modèle professionnel en vigueur au Québec ne va pas de soi, tant la distance avec les modèles des pays d'origine est importante. À cet égard, l'intégration dans les collectifs de travail est un moyen décisif pour réviser les conceptions implicites issues de la pratique antérieure et se distancier avec le modèle hérité.



CONCLUSIONS

- Pour enseigner au Québec, les enseignants migrants doivent trouver comment s'intégrer dans leur nouvelle communauté de travail, dans le contexte où les relations des uns par rapport aux autres ne sont pas nécessairement définies par les fonctions ; elles sont plutôt à construire.
- Cela veut dire d'une part «faire ses preuves», ce qui signifie s'engager dans des activités collectives qui débordent du temps de classe et qui vont bien au-delà de la transmission de la matière. Les attentes de participation (et non la maîtrise des notions théoriques) sont fortes et sont la clé pour être accepté comme collègue. La socialisation passe par la découverte et l'intégration progressive dans un groupe – souvent en commettant des « faux-pas » et impairs qui fonctionnent comme des rituels d'intégration.
- D'autre part, cela veut dire décoder les relations sociales autrement que sous l'angle des rapports hiérarchiques, pour éviter des incompréhensions, dans les relations avec les directions notamment.
- La participation aux activités au sein des écoles, et pas seulement dans le cadre de la classe, est une étape incontournable de la socialisation professionnelle. Elle rompt avec une vision individualisante de l'enseignant, dont l'activité serait centrée sur les élèves et la réussite indexée sur celle de (certains de) ses élèves.



CONCLUSIONS (SUITE)

- Il ressort également – et c’est peut-être le fait pour tout novice – que la communauté a des attentes de « profil bas », i.e. que l’enseignant migrant doit montrer une certaine vulnérabilité au départ, en exprimant ses difficultés, pour être accepté. Trop sûr de lui, il s’expose à une mise à l’écart, voire à des réprimandes.
- Cette conclusion va de pair avec un autre apprentissage que doivent faire les enseignants migrants : pour « réussir » dans leur métier au Québec, ils ne doivent pas participer à la production de l’« élite », mais plutôt être « appréciés », des élèves et de leurs parents en priorité. Cette conception (implicite) de la réussite professionnelle exige une véritable conversion identitaire, d’autant qu’étant moins visibilisés en tant qu’enseignant performant, ils se sentent dévalorisés, en perte de repères.
- Les pairs sont relativement absents de la socialisation qui permettrait de savoir plus rapidement comment fonctionnent la classe et l’école. Il semble qu’ils n’osent pas se mêler du travail d’un collègue jugé expérimenté et qu’en retour, les enseignants migrants, craignant d’être jugés incompetents, évitent de leur côté de solliciter leurs collègues. Leur stratégie principale est de passer par des acteurs périphériques (secrétaire, concierge), qui, dans leurs représentations très hiérarchiques du monde du travail, paraissent moins menaçants et leur permettent de « préserver la face ».



/ 4.4. La socialisation par imposition et obligation : des variations contextuelles limitées

FAIRE FACE À L'URGENCE, ET AUX ÉLÈVES : ADOPTER DES STRATÉGIES DE SURVIE (WOODS, 1990)

Pour les enseignants migrants, les écoles québécoises, même dans leur diversité, dessinent un cadre de travail très différent de ceux qu'ils ont connu précédemment. Y important leurs façons de travailler, ils se heurtent tous rapidement à un ensemble de résistances, d'abord des élèves. Confrontés à des situations de blocage qui les empêchent de travailler, ils sont contraints d'adapter leurs pratiques.

Ce processus de socialisation est d'autant plus implacable que les plaintes des élèves sont souvent relayées par les parents qui exercent alors une pression directe sur les enseignants, et que les directions d'établissement font valoir, au moins indirectement, un pouvoir de sanction d'autant plus menaçant que plusieurs ont des statuts précaires.

Ainsi, ces sanctions les amènent à improviser et tester d'autres pratiques professionnelles, dans l'urgence, pour « tenir le coup » car les contraintes sont trop fortes, et ce, sans nécessairement comprendre les conventions sur lesquelles reposent les réclamations des élèves et de leurs parents.

Abandonnant momentanément leur engagement à faire apprendre les élèves, ils se livrent à ce que Woods (1990) appelle des stratégies de survie : par exemple, dominer, fraterniser, marchander, faire apparence.



Les élèves empêchent carrément les enseignants migrants de travailler s'ils reconduisent les rapports verticaux et distants que la plupart ont connus dans leur pays d'origine :

«Ils piquaient des crises», et même l'un d'entre eux «a ouvert la fenêtre, il m'a insultée, et est sorti dans la rue»

Farida

«Ils me testent sur tous les points: sur la patience, sur l'entente, est-ce que je comprends ou non. J'ai été insultée, mais alors de très belles insultes!»

Fazia

Pour reprendre le contrôle sur la gestion de classe, ils mobilisent d'abord des stratégies de survie :

PREMIÈRE STRATÉGIE : DOMINER

Héritée des pratiques professionnelles courantes dans leur pays d'origine, ils tentent d'abord invariablement de dominer les élèves, en cherchant à les intimider par des attitudes (hausse du ton de la voix, insistance du regard, etc.) :

«Je l'ai juste regardé dans les yeux; 'pourquoi vous me regardez comme ça?' et j'ai dit 'parce que j'ai mes yeux et j'ai le droit de te regarder'; il me dit 'vous m'intimidez si vous me regardez comme ça' »

Anna

Ils peuvent aussi brandir la menace d'un contrôle de leurs apprentissages ou encore chercher à les remettre à leur place (à leur rang) en remettant les examens selon les performances.



DEUXIÈME STRATÉGIE : FRATERNISER

Devant l'insuccès de ces manières de faire, ils fraternisent avec les élèves, i.e. qu'ils cherchent à leur plaire, se rangent de leur côté :

« Je pouvais dire ce que je voulais, on n'allait pas travailler [...] il y en avait qui étaient plus autoritaires, dominants, qui voulaient s'imposer; il fallait que je compose avec eux; j'ai trouvé une façon de faire: c'était d'être leur amie [...] il fallait que je trouve le moyen pour qu'ils m'acceptent »

Fazia

« Si je veux faire l'académique seulement, ça ne passe pas; les élèves déjà pour prendre un stylo et écrire deux phrases... [...] 'mais madame, pourquoi on écrit 300 mots?; on écrit juste un paragraphe c'est suffisant'; [...] si on veut mettre l'accent juste sur l'académique et vouloir une bonne gestion de la classe, ça ne fonctionne pas; [...] les élèves, il faut que je les gagne d'abord; une fois que je les gagne, une fois qu'ils ont confiance en moi, là je pourrais ajouter des choses que pourrais exiger; mais dès le départ si j'exige, ça ne fonctionnera pas »

Farida



TROISIÈME STRATÉGIE : MARCHANDER

Quand les élèves estiment que les charges de travail sont trop lourdes, que le niveau d'attention requis par les tâches est trop exigeant, ils protestent vivement. Si les enseignants migrants y résistent, s'engage un rapport de force où ils sont renvoyés à une sorte de médiocrité professionnelle :

« Les élèves me disent : 'Ah madame Sylvie ! Elle, elle est une bonne enseignante !' Je demande : 'Mais pourquoi madame Sylvie est-elle bonne ?' Ils répondent : 'Parce qu'avec elle, le vendredi, c'est relax ; on discute, on fait ce qu'on veut' »

Farida

Ils finissent par céder, en marchandant avec les élèves, i.e. qu'ils font des concessions systématiques sur l'apprentissage pour négocier la paix :

« j'ai essayé ; j'ai dit ' ok aujourd'hui on va faire le vocabulaire pour écrire votre texte descriptif par rapport à une ville et ainsi de suite ; je donne le vocabulaire, on va expliquer et vers la fin, je vais vous laisser regarder quelque chose ; tout le monde est attentif, ils attendent la fin » [...] c'est comme ça que j'ai fait petit à petit mon chemin »

Farida

Comme l'explique une autre, pour enseigner, il faut mettre en place « *un système de compensation qui existe ici* » (Aïcha), i.e. que pour exiger des élèves, il faut donner en échange quelque chose qui leur fait plaisir.



CONCLUSIONS

- La force des processus de socialisation par imposition et obligation se déploie dans l'écart initial entre les expériences des enseignants migrants et leurs nouveaux contextes de travail.
- Elle résulte de l'ampleur des réactions d'acteurs qui ont une capacité de sanction, immédiate dans le cas des élèves.
- Sous la pression de ces derniers comme des parents et des directions, des adaptations rapides sont faites.
- Les exigences imposées aux enseignants varient selon les contextes, en particulier avec les caractéristiques d'hétérogénéité des classes (multiculturalisme, problématiques dysfonctionnelles, résultats scolaires). Toutefois, la nécessité d'aligner ses pratiques est une contrainte générale qui connaît peu de variations en fonction des contextes de travail.



SOUTIENS, CONSEILS ET ACCOMPAGNEMENTS, POUR UNE ADHÉSION À DE NOUVELLES NORMES ET VALEURS

Les entourages des enseignants migrants peuvent aussi intervenir en dispensant des conseils, soutiens et accompagnements. Et cela inaugure un autre processus de socialisation professionnelle que celui qui est soutenu par des interactions de protestations, sanctions et réclamations.

Ils sont initiés à des interprétations partagées, qui leur permettent de décoder les situations de travail. Les ajustements de leurs pratiques reposent alors sur une compréhension des normes et valeurs en vigueur.

Cette compréhension prépare à une adhésion, et conduit à une intégration plus forte à leur nouvelle communauté professionnelle et à l'École québécoise de manière générale. S'engagent

alors des transformations importantes, en particulier sur le plan de leur relation aux élèves et de la conception de l'activité enseignante.

L'enquête révèle que cette socialisation est fortement dépendante des contextes, caractérisables par la densité des partenaires de travail et leur engagement dans cette intercompréhension. Or ces contextes sont fortement contrastés. À un pôle les partenaires sont nombreux et actifs, formant un contexte porteur pour la socialisation ; à l'opposé, ils sont quasiment absents et les enseignants sont alors renvoyés à leurs ressources personnelles ; et à l'échelle intermédiaire les appuis relationnels sont épars et correspondent à des rôles institutionnalisés.



PREMIER CAS : UN CONTEXTE DENSE ET ACTIF (AICHA)

Aicha bénéficie d'un entourage professionnel le plus fourni et actif pour lui donner les clés de compréhension du travail enseignant au Québec. Pour la première fois de sa carrière, elle se dit détendue et sereine au travail, et éprouve du plaisir à enseigner : « *Je ne me vois pas partir ailleurs* ».

→ La **secrétaire** et le **concierge** la familiarisent avec le fonctionnement de l'école (ex : gestion des absences, surveillances) et l'informent de dimensions de son métier qui n'existent pas dans son pays d'origine, tels que le suivi administratif individualisé des élèves en difficulté. Elle sollicite même la secrétaire pour valider des aspects pédagogiques relatifs à des demandes des élèves qui lui paraissent initialement illégitimes comme la feuille de notes lors des examens.

→ Le **conseiller pédagogique** l'initie à l'évaluation critériée, qui amène, par exemple, à valoriser la démarche suivie par l'élève même si la réponse finale est erronée. Elle peut alors modifier ses pratiques de notation : « J'ai repris mes copies et ai recommencé la correction. Là j'ai appris ». Et plus largement, cela lui permet de s'investir avec ses pairs pour résoudre des problèmes communs d'interprétation des grilles d'évaluation : « *Pendant plus de trois semaines, j'étais très bien avec les collègues. Tout le monde corrigeait. Je prenais les copies parfois pour leur montrer comment ça se passe* ».



PREMIER CAS : UN CONTEXTE DENSE ET ACTIF (AICHA)... SUITE

- L'**orthopédagogue** et le **spécialiste d'éducation spécialisée** l'informent de problématiques qu'elle découvre (autisme, déficit d'attention, dyscalculie, etc.), lui conseillent des lectures, échangent avec elle sur ses expériences auprès de ce type d'élèves. Cela lui donne de l'assurance, non seulement en classe mais aussi à l'égard des parents avec qui elle se sent capable de dialoguer de façon plus sensible et contrôlée.
- La **direction** œuvre dans le même sens, en explicitant la logique inclusive centrale dans l'École québécoise, si opposée au système méritocratique jadis connu. Elle découvre ainsi l'intérêt de prendre en compte les besoins particuliers de chaque catégorie d'élèves, et le plaisir de les voir progresser par rapport à des objectifs adaptés à leur situation.
- Les **élèves** lui font découvrir les routines et interventions typiques, notamment auprès de leurs camarades nécessitant des mesures d'aide adaptées (ex : l'horaire adapté qui convient pour leur camarade autiste).
- Des **pairs**, dont des enseignants migrants, décodent pour elle les événements de classe qui la surprennent, l'initient aux règles tacites de la vie sociale entre collègues (ex : participer à l'organisation de 5 à 7) et l'instruisent des actualités et enjeux de la société québécoise afin de faciliter sa participation active aux discussions de l'équipe-école.



DEUXIÈME CAS : UN CONTEXTE LÂCHE ET PAUVRE (FAZIA)

Fazia connaît un contexte inverse, où elle ne bénéficie guère du soutien de ses partenaires de travail; elle doit miser sur ses ressources personnelles. Du fait de son relatif isolement, causé entre autres par une tâche composite, elle peine à comprendre et gérer certains événements de la classe, comme les moqueries des élèves, suscitées par le fait qu'elle employait «*des mots qui n'étaient pas compris*», et renforcées par sa manière autoritaire de réclamer le silence.

- C'est la **filles** de Fazia, scolarisée à Montréal, qui l'aide à reconstruire le sens de sa journée: «*J'avais un bon professeur à la maison, c'était ma fille [...] lorsque je rentrais à la maison, je lui demandais des explications sur certaines choses et elle m'expliquait*». Graduellement, comprenant mieux le sens des mots échangés en classe, elle s'ajuste et privilégie des interventions plus contenues et polies auprès des élèves.
- Pour lui éviter des sanctions, notamment des problèmes potentiels avec la direction, un **collègue** lui prodigue certains conseils, comme prévenir les parents lorsqu'elle observe des difficultés pour un élève, ou revoir ses examens qu'il juge trop difficiles afin qu'elle obtienne des moyennes similaires aux siennes.

Fazia ajuste donc ses pratiques au coup par coup, en fonction de conseils dispersés, et rares. Et elle peine à s'appropriier les manières d'enseigner au Québec, faute d'une solide transmission des significations sous-jacentes.



TROISIÈME CAS : UN CONTEXTE INTERMÉDIAIRE (ANNA ET FARIDA)

Isolées de leurs collègues en raison d'une tâche fragmentée pour la première et de problèmes initiaux d'intercompréhension avec les collègues pour l'autre, Anna et Farida n'ont pas l'opportunité d'échanger avec des pairs pour recadrer leur manière de définir les situations qu'elles rencontrent au travail. Leurs expériences se caractérisent par des soutiens institutionnalisés fournis par d'autres partenaires de travail, mais en faible nombre.

→ Dans leur pays d'origine, la sévérité des notes délivrées est un signe de qualité et de prestige professionnels, mais dans leur nouveau contexte de travail, elle est vue plutôt comme une marque de disqualification et de dévalorisation professionnelles : *« C'est pour ça que les élèves disent que je suis mauvaise. C'est pour ça qu'ils disent que je ne suis pas bonne,*

que je suis méchante » (Farida). Le **conseiller pédagogique** propose des aides concrètes, dans la construction des leçons et la programmation de la progression des apprentissages comme dans leur évaluation. Il explicite la logique d'ensemble des apprentissages, avec ses cycles pluriannuels et les attentes de fin de cycle, avec ses principes d'évaluation critériée également. Si elles ajustent leurs pratiques, Anna comme Farida n'accèdent pas aux significations qui leur permettraient d'adhérer aux normes et valeurs sous-jacentes, puisque l'intervention du conseiller pédagogique reste isolée, comme l'illustre le cas des notes : d'un côté elles n'estiment plus que les notes sont « gonflées » artificiellement, et d'un autre côté elles persistent à penser que les erreurs devraient demeurer au centre de l'évaluation.



TROISIÈME CAS : UN CONTEXTE INTERMÉDIAIRE (ANNA ET FARIDA)... SUITE

- De manière générale, la direction d'établissement semble avoir un rôle assez limité car les enseignants migrants n'y voient pas une ressource et sont peu enclins à s'adresser à elle. Ce rôle consiste surtout à souligner positivement certaines pratiques (ex : relation pédagogique chaleureuse), valider les adaptations observées (« *Elle est venue me voir pour dire que c'était bien* », Farida), renforcer et encourager lorsque l'attention des élèves est captée, lorsque la gestion de classe est serrée.
- Ces marques de reconnaissance soutiennent les transformations qui s'opèrent dans les manières d'interagir avec les élèves, mais leurs effets socialisateurs restent réduits. En effet, les propos des deux enseignantes sont ambivalents : elles adhèrent à cette norme de relation de proximité

avec les élèves, mais elles conçoivent toujours leur métier comme une activité au service de la promotion d'une élite obéissante à l'autorité.

- Inscrites dans un cadre de socialisation assez faible, elles s'approprient partiellement une autre manière d'être enseignant, considérant que le travail quotidien en est grandement facilité, mais y puisant aussi une part de plaisir :

« Il y a eu beaucoup de changement dans ma personne, dans ma façon de voir les choses. Ce n'est plus l'académique-là qui est privilégié, c'est plus la relation humaine »

Farida



CONCLUSIONS

- La force des processus de socialisation par compréhension et adhésion repose sur les échanges avec les partenaires de travail, la transmission des normes implicites et le partage des significations sous-jacentes aux pratiques.
- Elle dépend directement des caractéristiques des contextes locaux, en particulier la densité et la diversité des relations entre les partenaires de travail et les enseignants migrants.
- Cette socialisation est hétérogène, en fonction des variations contextuelles : forte et intégratrice quand le contexte est dense et actif, elle est faible et superficielle quand le contexte est lâche et pauvre.



LE POIDS DES CONFIGURATIONS LOCALES D'ACTEURS DANS LA SOCIALIZATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS MIGRANTS

Nous avons repéré deux façons d'être socialisés et de se socialiser auprès des partenaires de travail.

1. Nos analyses montrent que la pression à l'alignement des pratiques professionnelles est forte. Quand les enseignants migrants y résistent, leur travail est empêché, par les élèves qui protestent et chahutent, par les parents qui exercent une pression directe. Se déploie ainsi une socialisation professionnelle par impositions et obligations, qui a un impact direct et puissant sur les pratiques professionnelles mais qui engendre des adhésions faibles aux normes et valeurs organisant le métier d'enseignant.



LE POIDS DES CONFIGURATIONS LOCALES D'ACTEURS DANS LA SOCIALIZATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS MIGRANTS

2. L'autre versant de la socialisation procède par conseils et accompagnements. Selon les contextes, elle permet l'ajustement plus ou moins en profondeur des pratiques et l'adhésion / compréhension aux normes et valeurs de nouvelles manières de travailler. Cette socialisation s'appuie sur des interactions moins déséquilibrées avec des partenaires de travail, des partenaires attendus de par leurs positions institutionnelles, tels que :

- + les directions d'établissement qui suscitent initialement de la crainte tendant à se traduire dans des conduites d'évitement ;
- + les experts des difficultés d'apprentissage et de comportement (orthopédagogues, techniciens en éducation spécialisée) avec lesquels les enseignants interagissent d'autant plus facilement qu'ils n'occupent pas de position hiérarchique ;
- + les autres enseignants qui apparaissent peu présents et actifs à l'exception de figures singulières avec lesquelles des relations plus personnelles sont nouées.

S'y ajoutent d'autres acteurs moins attendus :

- + les concierges et secrétaires qui initient à de multiples règles organisationnelles et avec lesquels des relations plus étroites sont parfois nouées ;
- + des membres des entourages familiaux des enseignants migrants, particulièrement leurs enfants qui peuvent faire profiter de leur propre expérience d'élèves au Québec ;
- + les élèves avec qui s'instaure une intercompréhension et qui peuvent délivrer des conseils pour la gestion de tel ou tel problème dans la classe.



LE POIDS DES CONFIGURATIONS LOCALES D'ACTEURS DANS LA SOCIALIZATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS MIGRANTS

Nous avons aussi observé de fortes variations des conditions de socialisation des enseignants migrants qui renvoient à des expériences contrastées :

Aicha a été conseillée par de multiples partenaires qui l'ont aidée à décoder les conventions locales. Elle a adapté ses pratiques sous les contraintes situationnelles auxquelles elle a été rapidement confrontée, mais elle a aussi opérée une véritable « conversion » (Berger et Luckmann, 1986) sur le plan de sa relation avec les élèves et de sa conception de l'activité enseignante. Avoir été parrainée par une enseignante migrante déjà « passée par-là », qui lui a explicité la culture professionnelle locale, fait partie des conditions facilitantes. S'y ajoutent d'autres conditions facilitantes encore, comme le fait qu'elle a commencé à exercer au privé où sa valorisation des performances scolaires, issue de ses expériences antérieures, était en phase avec les objectifs poursuivis par les parents, et où son expertise disciplinaire était très valorisée.

Anna, Farida et Fazia ont surtout connu des échanges fondés sur des obligations et sanctions qui les ont campées dans des positions défensives et d'isolement, ce qui les a privées d'une socialisation par compréhension. Loin de s'approprier une nouvelle manière d'enseigner, elles ont surtout (avec quelques différences) adapté leurs pratiques afin de pouvoir malgré tout travailler, déployant certaines stratégies (Woods, 1990) : dominer, fraterniser, marchander et faire apparence.

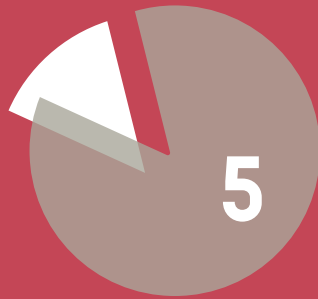
La fragilité de ces contextes n'est sans doute pas indépendante des conditions d'emploi dans lesquelles elles enseignent, qui les assignent à une inscription précaire dans leurs écoles : fragmentation de la tâche chez Anna, prise en charge d'une classe difficile ayant déjà eu raison de plusieurs enseignants chez Farida, suppléance à la journée puis contrat à faible pourcentage chez Fazia.



En somme, notre recherche montre que l'intégration professionnelle des enseignants migrants est soumise à de fortes variations contextuelles qui facilitent plus ou moins, selon le cas, leur adhésion aux normes et valeurs qui fondent les pratiques dans les écoles québécoises, montréalaises en particulier.

Elle montre aussi que l'intégration et la socialisation professionnelles sont des processus hautement interactifs, ce que la recherche avait peu mis en lumière jusqu'ici : on a vu que le type d'interactions dont les enseignants migrants font l'expérience est une variable très significative.

Retenons aussi que les difficultés vécues lors des premières expériences ne sont pas des difficultés en soi ou liées à des insuffisances individuelles, mais le produit de la confrontation de systèmes de normes distincts, souvent opposés, lorsque le système éducatif de leur pays d'origine est très différent de celui du Québec. Notre recherche a ainsi contribué à lever le voile sur les normes [tacites] auxquelles les enseignants migrants sont confrontés en s'insérant dans les écoles au Québec et qui doivent être au cœur d'une réflexion sur les conditions à organiser pour faciliter leur intégration.



Enseignements et recommandations

- | | |
|---|----|
| 5.2. Former des groupes de co-développement professionnel | 76 |
| 5.3. Favoriser l'observation des pairs en situation de classe | 77 |
| 5.4. Sensibiliser les partenaires de travail aux enjeux de socialisation | 78 |
| 5.5. Revoir l'accès aux conseillers pédagogiques | 80 |
| 5.6. Retisser les liens théorie-pratique | 81 |



/ 5.1. Paire les enseignants migrants qui décrochent leurs premiers contrats à des pairs-mentors

Avoir pu échanger avec des enseignants migrants intégrés dans les écoles montréalaises depuis longtemps a facilité la compréhension des situations professionnelles et même des enjeux sociétaux. Cela a facilité la participation aux activités à caractère pédagogique (ex : prise en compte de l'actualité dans la définition des situations d'enseignement et d'apprentissage) ou social dans les écoles.

Aussi, dans le prolongement des programmes d'insertion professionnelle, il conviendrait de formaliser le pairage des enseignants migrants qui décrochent leurs premiers contrats à ceux qui sont en poste depuis un certain nombre d'années, migrants ou non. Ce pairage peut se traduire de manières variées :

Pour un premier niveau de socialisation, dans l'urgence, i.e. dès qu'un contrat est attribué : prévoir quelques rencontres pour :

1. permettre à un pair-mentor de prodiguer des conseils pratiques sur l'organisation de la classe (où trouver le matériel, le budget de classe, etc.)

et de l'école (surveillances, rôles des différents partenaires de travail, etc.);

2. permettre l'explicitation des normes incontournables qui, non prises en compte, empêchent le travail, comme l'importance d'établir une relation personnalisée et chaleureuse aux élèves, de les intéresser par des activités variées qui les mettent en action et de soutenir de manière différenciée leurs apprentissages.



/ 5.2. Former des groupes de co-développement professionnel

Pour un second niveau de socialisation, i.e. pour faire évoluer leurs représentations du métier pour qu'elles soient plus viables et pertinentes en contexte québécois, nous recommandons un dispositif d'accompagnement prolongé, de type codéveloppement professionnel (Morrissette & Charara, 2015; Payette & Champagne, 2010), afin de soutenir une socialisation par compréhension et adhésion qui a des effets positifs plus durables et profonds sur le travail enseignant.

Cet accompagnement impliquerait des rencontres de groupe avec des pairs migrants et non migrants qui aideraient à analyser les situations professionnelles rencontrées, selon une méthodologie reposant sur «trois zones de savoir», laquelle a fait ses preuves pour soutenir le développement professionnel

des enseignants (Morrissette, 2012; Morrissette & Guignon, 2016). Il s'agirait concrètement de faire une co-analyse :

1. de **cas exemplaires** de pratiques, i.e. typiques, pour reconsidérer les routines de travail qui doivent faire partie du répertoire de pratiques des enseignants au Québec ;
2. de **cas singuliers**, uniques, pour découvrir comment le répertoire de pratiques peut être adapté aux contingences des situations.
3. de **cas critiques**, liés à des incidents, toujours porteurs d'apprentissages sur les normes implicites qu'il faut connaître pour se mouvoir avec compétences dans un milieu professionnel.



/ 5.3. Favoriser l'observation des pairs en situation de classe

Dans la foulée des bonnes pratiques du Programme d'insertion professionnelle, permettre aux enseignants migrants de faire des observations dans les classes de leurs pairs plus expérimentés, en donnant plus de porosité à l'espace si protégé de la classe, afin qu'ils disposent de modèles leur permettant de comprendre comment transposer concrètement la théorie vue lors de la courte formation obligatoire (15 crédits de cours universitaire). Cette mesure vise en particulier à leur permettre de savoir comment :

1. transformer leur pédagogie souvent centrée sur l'enseignement magistral en une variété de manières de faire plus interactives qui visent à guider les élèves dans la construction active de leurs savoirs ;
2. Recourir au travail en sous-groupes d'élèves pour réaliser les activités pédagogiques ;
3. pratiquer une pédagogie différenciée, en particulier auprès des élèves intégrés, moins performants ou qui nécessitent davantage de temps pour apprendre ;
4. gérer une classe de manière démocratique, leur permettant de distinguer une gestion ferme – celle souhaitée – d'une gestion autoritaire ;
5. utiliser les nouvelles technologies dans leur pédagogie.

Les observations les mettraient également en contact avec des savoirs culturels qu'ils ne connaissent pas alors qu'ils ont à les transmettre, et leur permettraient d'ajuster le vocabulaire spécialisé utilisé à l'intérieur des matières enseignées.



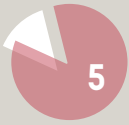
/ 5.4. Sensibiliser les partenaires de travail aux enjeux de socialisation

Compte tenu que les partenaires professionnels ne sont pas toujours au fait des expériences d'enseignement passées des enseignants migrants, et donc du niveau souvent élevé d'adaptation nécessaire de leurs pratiques lorsqu'ils commencent à travailler dans les écoles montréalaises;

Compte tenu que leur degré d'implication dans la socialisation des enseignants migrants varie fortement selon les contextes et que nous savons dorénavant que les sanctions, réclama-tions ou rappels à l'ordre ne produisent pas les effets souhaités;

Il conviendrait de sensibiliser l'ensemble des partenaires de travail aux écarts d'expérience et de représentations du métier d'enseignant, et aux enjeux de socialisation des enseignants migrants qui débutent dans les écoles québécoises. Il nous semble que la pierre angulaire de cette recommandation est le leadership des directions.

Chaque direction pourrait mettre sur pied dans son établissement un plan de mobilisation de tout le personnel pour faciliter l'intégration des enseignants migrants. Il s'agirait concrètement d'inviter les partenaires à prendre des initiatives selon leur champ de compétence, en complémentarité avec la trousse d'accueil (voir page suivante).



De multiples aspects, qui ont été relevés au cours de l'enquête comme des freins potentiels à l'intégration professionnelle des enseignants migrants, pourraient être traités, avec des variations et adaptations aux contextes locaux. Nous pouvons lister, sans limitation, des domaines pour lesquels ces ressources pourraient être utilement constituées :

1. salaires, accès aux contrats, etc. ;
2. horaires de l'établissement ;
3. ressources matérielles : photocopies, budget de classe, etc. ;
4. ressources humaines : rôles des spécialistes (d'anglais, d'orthophonie, etc.), du personnel de soutien (secrétaire, concierge), et modes de coordination avec eux ;
5. responsabilités nouvelles par rapport aux élèves : surveillance, récupération, etc. ;
6. gestion des absences des élèves et suivi administratif individualisé ;
7. mesures d'accompagnement : conseillers pédagogiques (rôle à expliciter), offres de formation, etc., et sens que revêt le développement professionnel ;
8. implications dans l'école : responsabilités, vie sociale, etc.
9. type d'établissement et de clientèle ;
10. horaire-type en classe et organisation des activités pédagogiques ;
11. relations aux élèves : gestion démocratique, rapports personnalisés, etc. ;
12. collaboration avec les parents et manières d'interagir souhaitables ;
13. pédagogies privilégiées et ressources : matériel pédagogique, technologies, etc.



/ 5.5. Revoir l'accès aux conseillers pédagogiques

La recherche montre les limites d'une logique de contrôle qui visent à obliger les enseignants migrants à obtempérer, à s'aligner de force sur les pratiques souhaitées et valorisées. Elle montre aussi les effets socialisateurs d'une logique d'accompagnement, située le plus loin possible des enjeux d'évaluation de la probation qui les paralysent et les font entrer dans des dynamiques d'évitement.

Dans cette perspective, le fait que la sollicitation des conseillers pédagogiques, qui sont très bien placés pour intervenir sur les principales problématiques auxquelles sont confrontés les enseignants migrants, se fasse uniquement par la direction d'établissement est un obstacle majeur à leur bonne intégration socioprofessionnelle.

Le lien que les enseignants migrants font à tort ou à raison entre les conseillers pédagogiques et les directions qui les supervisent pour leur probation fait qu'ils sont peu enclins à leur parler de leurs difficultés, encore moins à les laisser les observer en classe et à s'engager dans une démarche suivie, ce qui est une nécessité pour développer des pratiques plus viables en contexte.

Nous recommandons que les commissions scolaires puissent donner accès aux conseillers pédagogiques ou à d'autres personnes-ressources via un autre moyen ; l'un d'eux, sensible aux réalités des enseignants migrants, pourrait par exemple être sollicité directement et faire le lien, selon les besoins diagnostiqués, vers les conseillers pédagogiques spécialisés (français, gestion de classe, etc.).



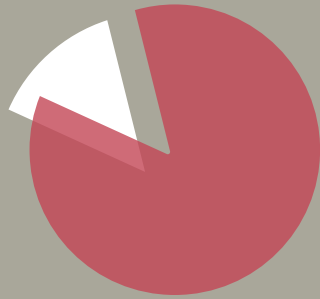
/ 5.6 Retisser les liens théorie-pratique

Lorsqu'ils terminent leur scolarité obligatoire d'appoint au Québec, les enseignants migrants ont des profils très diversifiés: certains ont déjà une expérience d'enseignement dans les écoles québécoises, d'autres non.

La formation théorique de 15 crédits se révèle peu significative. Par exemple, même après avoir suivi le cours sur l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation / apprentissage, les enseignants migrants ne se représentent pas bien les manières d'intervenir en classe qui nécessitent de gérer la tension entre enseigner à tous les élèves et répondre aux besoins spécifiques de chacun d'eux afin qu'ils progressent selon leurs capacités.

Il faut remédier à ce problème d'importance en retissant les liens théorie-pratique, dans un partenariat entre les milieux professionnels et universitaires, par :

1. des démarches de recherche-formation qui favorisent le retour réflexif sur l'action, avec des protocoles de rétroactions vidéos ;
2. un suivi pédagogique avec des superviseurs de stage expérimentés qui feront des observations dans les classes des enseignants migrants pour donner des rétroactions ciblées permettant de faire les liens théorie-pratique, et qui organiseront des séminaires pour la consolidation des apprentissages.



Références bibliographiques



- Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité* (P. Taminiaux, trad.). Paris, FR: Méridiens-Klincksieck.
- Bertheleu, H. (2012). *Discriminations et relations interethniques: quelques remarques. In R. Guyon (dir.), Des différences (im)-pertinentes. Diversité. Ville école intégration diversité enjeux*, 168, 31-36.
- Blair, M. & Maylor, U. (1993). Issues and concerns for Black women teachers in training. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Race, gender and the education of teachers* (pp. 55-73). Bristol, UK: Arrowsmith.
- Block, L. A. (2012). Re-positioning: Internationally Educated Teachers in Manitoba School Communities. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(3), 111-116.
- Charara, Y. & Morrisette, J. (2017). Les dispositifs d'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants au Québec: un état de la question éclairé par la littérature internationale. In A. Manço & J. Gatugu (dir.), *L'évaluation des dispositifs d'insertion professionnelle dédiés aux travailleurs issus de l'immigration*. Paris: L'Harmattan, coll. Compétences interculturelles.
- Charles, F. (2006). L'enseignement: une chance de mobilité sociale pour les jeunes issus des immigrations? *Formation emploi*, 94, 58-72.
- Childs, R. A. & Ferguson, A. K. (2013). Who can be a teacher? How Ontario's initial teacher education programs consider race in admissions. L. Thomas L. (Ed.), *What is Canadian about Teacher Education in Canada? Multiple Perspectives on Canadian Teacher Education in the Twenty-First Century* (pp. 172-186). Ottawa: Canadian association for teacher education/ Association canadienne pour la formation à l'enseignement.
- Cho, C. L. (2013). What does it mean to be a "canadian" teacher? Experiences of immigrant teacher candidates. L. Thomas L. (Ed.), *What is Canadian about Teacher Education in Canada? Multiple Perspectives on Canadian Teacher Education in the Twenty-First Century* (pp. 37-60). Ottawa: Canadian association for teacher education/ Association canadienne pour la formation à l'enseignement.
- Deters, P. (2006). *Immigrant Teachers in Canada: Learning the Language and Culture of a New Professional Community*. Communication présentée Actes du 5^e Colloque de l'AELE, Saragosse, Espagne.



Références bibliographiques

Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle ? *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-24. [En ligne] <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2327>

Références bibliographiques

Dupuy, R. & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 2(76), 61-79. [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-connexions-2001-2-page-61.htm>

FSE-UDE (2016). *Statistiques internes de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Programme de Module de certificat en enseignement*. Montréal: Université de Montréal.

FSE-UDE (2012). *Statistiques internes de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Programme de Module de certificat en enseignement*. Montréal: Université de Montréal.

Goodson, I., Thiessen, D. & Bascia, N. (1997). Making a Difference about Difference: The Lives and Careers of Racial Minority Immigrant Teachers. *Canadian Journal of Education*, 22(4), 462-465.

Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. (2016). *Rapport annuel au Parlement sur l'immigration*. Ottawa: Gouvernement du Canada. 37 p. [En ligne] <http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/pub/rapport-annuel-2016.pdf>

Jabouin, S. & Duchesne, C. (2012). Le difficile parcours d'insertion des enseignants issus de l'immigration dans la profession enseignante en Ontario. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 2(1), 4-5. [En ligne] http://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/publication_0.pdf

Lorcerie, F. (2014). *Le cas compliqué de la France*. Communication présentée à la Première rencontre du Réseau international éducation et diversité (RIED), École supérieure du professorat et de l'éducation, Marseille, France. [En ligne] <http://mediamed.mmsh.univ-aix.fr/chaines/Pages/RIED-000.aspx>



Références bibliographiques

- McIntyre, F. & Jamieson, B. (2006). Transition to Teaching 2006 : The best and worst of times. *Professionally speaking/Pour parler profession*, Ontario College of Teachers. [En ligne] http://professionallyspeaking.oct.ca/december_2006/transition_01.asp
- Miller, P. W., Ochs, K. & Mulvaney, G. (2008). International teacher migration and the Commonwealth teacher recruitment protocol. Assessing its impact and the implementation process in the United Kingdom. *European Education*, 40(3), 89-101.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) (2015). Conditions et modalités pour obtenir un permis d'enseigner au Québec. *Pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada*. Québec : Gouvernement du Québec [En ligne] http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Conditions_permis_enseigner_ExtCanada_document_info_FR.pdf
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) (2014). *Rapport annuel de gestion 2013-2014*. Québec : Direction des politiques et des relations extérieures.
- Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Rapport annuel de gestion 2013-2014*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion (MIDI) (2016a), *Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec*, 4^e trimestre et année 2015, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion (2014), *Démarche simplifiée d'immigration pour les enseignants*. [En ligne] <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/employeurs/embaucher-temporaire/recrutement-haut-salaire/index.html>
- Morrisette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissage*, 9, 200-214.
- Morrisette, J. & Guignon, S. (2016). Trois zones de coconstruction de savoirs professionnels issues des médiations de débats en groupe. *Communiquer*, 18, 117-130. [En ligne] <https://communiquer.revues.org/2001>



- Morrisette, J., Charara, Y., Boily, A. & Diedhiou, B. (2016). Les stratégies des accompagnateurs de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger : le jeito des despachantes. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-29. [En ligne] <http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/2038/1824>
- Morrisette, J., Charara, Y. (2015). Le groupe de codéveloppement professionnel : un levier de réflexivité pour l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger. *Questions vives*, 24, 19 p. [En ligne] <https://questionsvives.revues.org/1805>
- Morrisette, J., Diedhiou, B. & Charara, Y. (2014). *Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger*. Rapport de recherche déposé au Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, Montréal. [En ligne] <http://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/10/Rapport-Morrisette-et-al-VF-20-oct-2014.pdf>
- Niyubahwe A., Mukamurera J. & Jutras F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 32 p. [En ligne] <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/viewFile/1724/1719>
- Niyubahwe A., Mukamurera J. & Jutras F. (2013). Professional integration of immigrant teachers in the school system : A literature review. *McGill Journal of Education/Revue des Sciences de l'éducation de McGill*, 8(2), 279-296. [En ligne] <http://mje.mcgill.ca/article/viewFile/8879/6876>
- OCDE. (2016). *Society at a Glance 2016. A spotlight on youth*. 4 p. [En ligne] <https://www.oecd.org/canada/sag2016-canada.pdf>
- Payette, A. & Champagne, C. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : PUQ.
- Peeler, E. & Jane, B. (2005). Mentoring : Immigrant Teachers Bridging Professional Practices. *Teaching Education*, 16(4), 325-336.
- Phillion, J. (2003). Obstacles to Accessing the Teaching Profession for Immigrant Women. *Multicultural Education*, 1(11), 41-45.
- Provencher, A. & Lepage, M. (2015), *L'accompagnement des étudiants issus de l'immigration récente dans les programmes de formation à l'enseignement à l'Université de Montréal*. Communication présentée au XLII^e Congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Ottawa.



Références bibliographiques

- Ragnarsdóttir, H. (2010). Internationally educated teachers and student teachers in Iceland : Two qualitative studies. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 16(100), 31.
- Schmidt, C. & Gagné, A. (2015). Internationally educated teacher candidates in Canadian faculties of education : When diversity is not equity. In T. Falkenberg (Ed.), *Handbook of Canadian Research in Initial Teacher Education* (pp. 295-311). Ottawa : Canadian Association for Teacher Education.
- Services Canada (2016). *Enseignants aux niveaux primaire et préscolaire. Emploi-Avenir Québec*. [En ligne] http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi_avenir/statistiques/4142.shtml#perspectives
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- UNFPA, UNDESA, UN- HABITAT, IOM. (2013). *Population Dynamics in the Post-2015 Development Agenda : Report of the Global Thematic Consultation on Population Dynamics*. 64 p. [En ligne] <https://www.iom.int/files/live/sites/iom/files/What-We-Do/docs/Outcome-Report-Pop-dynamic-and-post-2015-dev-agenda-14-March-2013.pdf>
- Wang, T. (2003). *Cultural Dissonance and Adaptation : A Study of Chinese Immigrant Teachers Coping with Cultural Differences in Toronto Schools*. Ontario : Université de Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Woods, P. (1990). *Teacher skills and strategies*. London NY : Falmer Press.
- Zhao, K. (2012). *Internationally Educated Teachers in Canada : Transition, Integration, Stress, and Coping Strategies*. Ontario : Université de Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Zietsma D. (2010). Immigrants exerçant des professions réglementées. *Perspective*, février, 75. Ottawa : Statistiques Canada.